

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Filosofie

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

Studijní obor Anglický jazyk – Občanská výchova

SVOBODA A AUTORITA VE VÝCHOVĚ FREEDOM AND AUTHORITY IN EDUCATION

Diplomová práce: 2011–FP–KFL– 228

Autor:

Kristýna SCHWAMMENHÖFEROVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: IC. Lic. Michal Podzimek, Th.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
107	7	0	3	22	4

V Liberci dne:

Čestné prohlášení

Název práce: Svoboda a autorita ve výchově
Jméno a příjmení autora: Kristýna Schwammenhöferová
Osobní číslo: P05000328

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

Anotace

Diplomová práce se zabývá pojmem svobody a autority a jejich rolí ve výchově. Práce vymezuje základní pojmy týkající se výchovy a podrobněji definuje způsob výchovy. Představuje základní druhy výchovného způsobu, jejich principy i důsledky a tyto způsoby výchovy vzájemně porovnává. Na základě poznatků teoretické části je proveden výzkum, jehož cílem je odhalit způsob výchovy v rodině v dané oblasti a především srovnat pohled na výchovné působení rodičů a dětí.

Klíčové pojmy

výchova, vnímaný způsob výchovy, emoční vztah, výchovné řízení, svoboda, autorita

Summary

The diploma thesis deals with the term of freedom and authority, mainly with their roles in education and also defines basic terminology related to area of education. It focuses on method of education thoroughly. Consecutively introduces the principles and effects of individual educational styles and compares them. On the basis of aforementioned research oriented on identifying the main educational styles in families of particular area, with the main aspect of parent's and child's perceived educational style.

Keywords

education, perceived educational style, emotional attitude, educational direction, freedom, authority

Obsah

Teoretická část.....	8
1 Výchova a výchovné působení.....	8
1.1 Vymezení pojmu a podstaty výchovy.....	8
2 Cíl výchovy.....	12
2.1 Cíl výchovy v průběhu dějin.....	17
2.2 Podmínky výchovy.....	24
2.2.1 Vnější podmínky výchovy.....	26
2.2.2 Vnitřní podmínky výchovy.....	28
2.3 Prostředky a metody výchovy	29
2.3.1 Vymezení a rozdělení prostředků a metod výchovy	29
2.3.2 Kladení požadavků a přesvědčování.....	30
2.3.3 Odměny a tresty.....	31
2.3.4 Příklad a ideál.....	34
3 Svoboda.....	36
3.1 Vymezení pojmu.....	36
3.2 Svoboda ve výchově.....	37
4 Autorita.....	42
4.1 Vymezení a pojetí autority ve společnosti.....	42
4.2 Druhy autority.....	43
4.3 Autorita učitele.....	45
4.4 Budování autority učitele.....	46
4.4.1 Činitelé určující autoritu učitele.....	46
4.5 Krize autority v současné škole.....	49
5 Způsob výchovy.....	50
5.1 Vymezení pojmu.....	50
5.2 Některé přístupy ke zkoumání způsobů a stylů v minulosti:.....	52
5.3 Dimenze emočního vztahu.....	57
5.4 Dimenze výchovného řízení.....	58
5.5 Determinanty způsobu výchovy (výchovného stylu).....	60
6 Výchova autoritativní.....	63
6.1 Principy autoritativní výchovy.....	63
6.2 Důsledky autoritativní výchovy	64
6.3 Autoritativní výchova v dějinném kontextu.....	65
7 Výchova liberální	66
7.1 Principy liberální výchovy.....	66
7.2 Důsledky liberální výchovy.....	66
7.3 Dějinný kontext.....	67
8 Výchova demokratická.....	69
8.1 Principy demokratické výchovy.....	69
8.2 Důsledky demokratické výchovy.....	70
8.3 Dějinný kontext.....	70

9 Porovnání autoritativní, liberální a demokratické výchovy.....	71
Praktická část.....	76
10 Terénní výzkum.....	76
10.1 Cíle a předpoklady výzkumu.....	76
10.2 Použitá metoda.....	78
10.2.1 Vlastní výzkum.....	80
10.3 Výsledky výzkumu.....	82
10.4 Potvrzení a popření předpokladů.....	89
10.5 Shrnutí výzkumu.....	90
Seznam literatury a použitých zdrojů.....	94
Seznam příloh.....	96
Příloha A	97
Příloha B.....	100
Příloha C.....	103
Příloha D.....	105

Úvod

Tématem diplomové práce je pojem svobody a autority ve výchově. Aby bylo možné roli těchto pojmů správně a plně pochopit, je nutné nejprve vymezit samotnou výchovu a zaměřit se na základní pojmy týkající se této problematiky. Proto jsou první kapitoly práce věnovány podstatě výchovného procesu a seznamují zejména s podmínkami výchovy a jejími cíli, které začleňují do dějinných souvislostí.

Na dalších stránkách je pozornost věnována podmínkám výchovy, tj. nejrůznějším faktorům, které se významným způsobem podílejí na výsledné podobě a průběhu výchovy. Dále je objasněno rozdělení prostředků výchovy a jejich uplatnění ve výchovném působení. Práce seznamuje s metodou kladení požadavků, všímá si využívání odměn i trestů v procesu výchovy a jejich rozdílných účinků na jedince. Pozornost je také věnována výchovnému působení prostřednictvím vzoru neboli ideálu.

Pojmem svobody se práce zabývá v širším společenském kontextu a snaží se ilustrovat možné způsoby nazírání tohoto jevu, směřujíc k důkladnějšímu pochopení nezastupitelného místa svobody ve výchově. Přibližuje roli svobody v tomto procesu v průběhu dějinného vývoje a z pozice různých pedagogických směrů. Také objasňuje, proč je nezbytné uvažovat svobodu vždy v souvislosti s jinými pojmy, obzvláště s odpovědností.

Další část práce se věnuje fenoménu autority a pokouší se určit její místo ve společnosti. Klasifikuje některé základní druhy autority, s nimiž se lze setkat v nejrůznějších oblastech života člověka. Důkladněji se věnuje autoritě učitele, jejíž správné uchopení je pro úspěšně probíhající proces výchovy nezbytné. Proto považuje za příhodné představit některé principy jednání a pedagogického působení, jež přispějí k vytvoření stabilní pozice učitele v pedagogickém procesu. Neopomíná zmínit ani činitele, jejichž vlivem se v souvislosti s výchovně vzdělávacím procesem lze mnohdy setkat s tzv. krizí autority v současné škole.

Práce považuje za důležité podrobněji definovat způsob výchovy s ohledem na

jeho jednotlivé složky a vykreslit alespoň stručně, jak bylo k výchovnému procesu přistupováno v průběhu dějin. Také představuje některé faktory, jejichž působení zásadně ovlivňuje výsledný charakter výchovy. Z všech uvedených poznatků vychází i při následném seznamování se základními druhy výchovného způsobu. Jsou charakterizovány principy a důsledky těchto výchovných stylů z pedagogického, psychologického a společenského hlediska, včetně jejich zasazení do kontextu dějin. Tento tematický oddíl je ukončen shrnutím výchovy autoritativní, liberální a demokratické.

Praktická část práce se věnuje kvalitativnímu výzkumu, jehož cílem bylo zjistit charakter výchovy v rodině a způsob vnímání výchovy jednotlivými členy rodiny. Popisuje se zde průběh výzkumu v jednotlivých krocích. Představeny jsou nejen předpoklady výzkumu, ale také některé výsledky, k nimž se dospělo metodou zpracování a vyhodnocení dotazníků. Tato část je uzavřena shrnutím uvedených poznatků a výsledků výzkumu.

Závěrem celé práce je shrnutí získaných poznatků z oblasti výchovného působení a zobecnění vlivů, které způsob výchovy určují. Následuje zamyšlení nad podobou současné výchovy v rodině a je sumarizováno, jak jednotlivé způsoby výchovy ovlivňují vývoj osobnosti dítěte. Na úplném konci práce se uvádí seznam literatury a užitých zdrojů, doplněný o seznam příloh a jejich jednotlivé předložení.

Teoretická část

1 Výchova a výchovné působení

V dostupné odborné literatuře je možné se setkat s různými definicemi pojmu výchovy, plynoucími z rozdílných postojů jednotlivých autorů k tomuto problému. Stejně tak je výchova vymezována různým způsobem i jednotlivými vědními disciplínami s ohledem na oblast jejich studia. V charakteru vymezení se zrcadlí odlišná východiska pojetí člověka i samotné výchovy, akcentování jejích rozdílných stránek či sociokulturní podmínky, v nichž se výchova odehrává.

1.1 Vymezení pojmu a podstaty výchovy

Jak Průcha uvádí, dochází při výchově k předávání duchovního majetku společnosti, zejména vzorců a norem chování, komunikačních rituálů nebo hygienických návyků. Prvotním prostředím, v němž k tomuto osvojování dochází je rodina¹. V souvislosti s tím se výchova významně podílí na **socializaci** člověka, neboli jeho úspěšném začlenění do společnosti.

Výchova, jakožto základní pedagogická kategorie, je z pohledu obecné pedagogiky procesem, při němž je záměrně a soustavně působeno na osobnost člověka se snahou ji optimálně utvářet. Za obecnou lze tedy považovat definici mnoha autorů, kteří zdůrazňují **roli pedagoga**, a výchova je podle nich „*cílevědomé, záměrné a plně řízené působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti*“². Odborníci, kteří podtrhují **podíl jedince** na vlastním formování osobnosti, chápou výchovu spíše jako „*činnost směřující k rozvoji v každém individu veškeré dokonalosti, které je schopen*“³. V procesu

1 PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 272 s. s.14. ISBN 80-7178-399-4.

2 PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. s. 33. ISBN 80-85498-27-8.

3 KANT, I. cit dle PELIKÁN, Jiří. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium

výchovy je také možno shledat jako stěžejní **interakci mezi pedagogem a žákem** a vymezit ji tedy jako „*činnost s cílem předávat inteligentně a dobrovolně hodnoty požadované za žádoucí a vytvářet u žáka touhu dále pokračovat*“.⁴

Běžně, ať již vědomě nebo neuvědoměle, bývá výchova vztahována k jinému pojmu – **vzdělávání**, přestože jsou tyto termíny úzce propojené nelze je ztotožňovat. Pedagogika tímto pojmem rozumí „*proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj.*“ a zpravidla jej zprostředkovává školní vyučování. Jak je patrné z uvedených vymezení obou pojmů, jejich teoretické rozlišení je poměrně jasné, ovšem v praktickém životě v podstatě nemožné. O pedagogické profesi proto raději hovoří jako o „*výchovně vzdělávacím procesu*“.⁵

Obdobným způsobem dochází k zaměňování výchovy, respektive vzdělávání s edukací. Tento pojem v nejobecnější rovině pojmenovává situaci, kdy probíhá nějaký druh učení u lidí nebo zvířat. Filozofie výchovy však při vymezení pojmu **edukace** vychází z latinského *educatio* neboli vychovávání, a chápe ji tedy jako proces celkového a celoživotního rozvíjení osobnosti člověka. V obecné pedagogice a didaktice tento výraz označuje synonymum termínu vzdělávání, rovněž se tedy jedná o proces řízeného učení, je však obecnější⁶.

Je-li výchova chápána komplexněji, pak zahrnuje také bezděčné působení vychovatele a vychovávaného. Gillernová a jiní autoři zabývající se problematikou výchovy, předkládá informaci, že výchova má **interakční charakter**, což znamená, že při ní dochází k vzájemnému ovlivňování vychovávajících a vychovávaných. Dále uvádí, že výchova v rodině se od ostatních způsobů výchovy odlišuje zejména trvalými a hlubokými vzájemnými vztahy rodičů a dětí. Jiným významným rysem rodinné výchovy je podle ní vzájemné uspokojování rozličných potřeb dětí a rodičů.⁷

servis, 1995. 234 s. s. 34. ISBN 80-85498-27-8.

4 Pelikán, Jiří. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. s. 36. ISBN 80-85498-27-8.

5 Průcha, Jan. Přehled pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 272 s. s. 15. ISBN 80-7178-399-4.

6 Prucha, Jan. a kol. Pedagogický slovník. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 322 s. s. 53. ISBN 978-80-7367-416-8.

7 GILLERNOVÁ, Ilona. Způsoby výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících dívek a chlapců.[online]1.9.2009[cit. 30.3.2011].

Všechny sféry lidské činnosti zaznamenaly v průběhu dějin řadu změn, a to nejen v oblasti politického či kulturního života společnosti. K neustálému přísunu nových informací dochází v téměř všech vědních oborech, je tedy přirozené, že se vyvíjí také podoba a směřování výchovy v rodině i rozdílných výchovných či vzdělávacích institucích. Řada autorů se však shoduje na tom, že zůstává zachován aspekt jedinečnosti rodinné výchovy. Stejně tak se podle nich nemění dva základní úkoly rodiny. Mluví o zajištění možnosti na úspěch dítěte při vzdělávání a usilování o rozvoj osobnosti dítěte a jeho seberealizaci. K tomu mohou rodiče přispět obzvlášť volbou školy, zájmových a volnočasových aktivit a pomocí dítěti se školní přípravou.⁸

Za zmínku stojí tři zásady, z nichž je podle dona Luigi Giussaniho důležité vycházet v přístupu k výchově mladých lidí. Za prvé nelze člověka vychovávat, aniž by nebyl **přiměřeným způsobem seznámen s minulostí** a nedostalo se mu tak příležitosti porozumět tradici. Právě to mu umožňuje pochopit realitu, jež ho obklopuje jako celek, čímž je schopen zabývat se jejím smyslem i svým místem v ní.

Tuto minulost však lze zprostředkovávat mladému člověku výhradně **ve vztahu ke zkušenosti**, kterou prodělává v dané **přítomnosti**, neboť ta nejvíce ovlivňuje jeho prožívání. Jsou-li splněny obě tyto podmínky, je možné předpokládat u mladého člověka kritický postoj. „*Pravdivá a adekvátní*“ je totiž výchova teprve tedy, směřuje-li člověka **ke kritice** ve významu „*uvědomění si smyslu věcí*“. Dochází k ní v okamžiku, kdy je k předkládané skutečnosti přistupováno jako k „problému“, jenž je třeba kriticky vyhodnotit. To nejvyšší hodnotící kritérium nalezne člověk sám v sobě, a ztotožňuje jej s požadavkem pravdy, krásy a dobra. Podstatu této koncepce lze tedy vymezit cílem „*vychovávat srdce člověka, tak jak je Bůh stvořil*“⁹.

8 PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 175 s. 49 s. ISBN 078-80-246-1265-2.

9 GIUSSANI, Luigi. *Riziko výchovy*. 1. Vyd. Praha: Zvon, 1996. 119 s. s.11-13. ISBN 80-7113-184-9.

Existuje nesčetné množství způsobů pojetí a vymezení výchovy, v nichž člověk, ať již jako rodič či pedagog, může nalézt inspiraci. Nejen moderní pedagogika však považuje za nezbytné, aby zvolená výchova usilovala o rozvoj osobnosti jedince ve shodě s jeho individuálními dispozicemi a motivovala jej ve snaze stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností¹⁰.

10 PRŮCHA, J. Přehled pedagogiky. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 272s. s.15. ISBN 80-7178-399-4.

2 Cíl výchovy

Výchovným cílem se rozumí **ideál předpokládaných a žádoucích vlastností** člověka, kterých má být výchovou dosaženo. Jeho stanovením jsou určeny kvality osobnosti, které by měl člověk získat, a závisí na něm též volba činností k jeho uskutečnění, stejně jako dochází k vytyčení podoby a kvality sociálních skupin. Je tedy zřejmé, že výběr výchovného cíle není nahodilý, jedná se naopak o cílevědomou a záměrnou činnost, proto jednou ze základních otázek pedagogiky je úvaha o tom, jaký je cíl výchovy.

Jak bylo zmíněno výše, výchova je **socializačním procesem**, musí se tedy řídit normami společnosti a vybavit jedince odpovídajícím hodnotovým systémem.¹¹ Úkolem výchovy je rovněž, aby rozvíjela schopnosti a učila dovednostem, které pomohou člověku úspěšně se uplatnit v životě a dané společnosti. Má-li být těchto cílů dosaženo, je potřeba, aby výchova měla smysluplný řád a poskytovala jedinci svobodný prostor a podmínky pro jejich realizování.

Při vytyčování cíle výchovy je nemyslitelné chtít pouze dosáhnout ideálního výsledku, ale je také nutné uvědomit si reálné možnosti jeho naplnění, a to zejména s ohledem na vývojový stupeň jedince, jenž má cíle dosáhnout. Jak zdůrazňuje psychologická i pedagogická literatura¹², výchovné činnosti i cíl samotné výchovy musí respektovat fyzickou a duševní připravenost, to znamená, že kladené požadavky musí odpovídat možnostem dítěte, nikoli dospělého. V souvislosti s tím je potřebné si uvědomit, že stupeň myšlenkového rozvoje dítěte, schopnost jeho pozornosti, okruh zájmů a dosažený vývoj celé osobnosti není determinován pouze biologickou zralostí.

Podílí se na něm dosavadní výchova, činnosti v rodině i širší prostředí nebo kultura společnosti. Z toho vyplývá, že spolu se změnou těchto podmínek, může

11 BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Systémová pedagogika. 1. vyd. Ostrava: ESPRIT, 1992. 303 s. s. 62. ISBN 80-85498-18-9.

12 ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. 381 s. s. 295.

nastat jistá změna v psychologických charakteristikách jedince. Cíl výchovy se tedy doporučuje volit takový, jenž podporuje jedincův vývoj, působí na něj a dále motivuje¹³.

Přestože cíle výchovy jsou závislé na politickém, kulturním, historickém nebo náboženském kontextu dané společnosti a mohou se více či méně lišit, u všech lze nalézt některé společné rysy. Jeden z nich je obsažen již v základním vymezení výchovy jako systematické, dlouhodobé a záměrné lidské činnosti, která směřuje ke svému cíli, tj. má nějaký záměr, jedná se tedy o *intencionálnost* výchovy. Při naplňování výchovných cílů není člověk jen pasivním objektem výchovného působení, ale aktivně si utváří vztah k okolnímu světu, společnosti i sobě samému. Otázku konkretizace cílů řeší **pedagogická teleologie**, avšak výchovný ideál je vzhledem k jeho neurčitost nesnadné objektivizovat.¹⁴

Pedagogické funkce cílů

Jak Blížkovský uvádí, mezi základní pedagogické funkce cílů ve výchovně vzdělávacím procesu lze uvést funkce orientační a anticipační, motivační a stimulační, realizační nebo regulační.¹⁵

Orientační a anticipační funkce ukazují správnou pedagogickou orientaci k celkovému nebo dílčímu stavu, kterého má být výchovou dosaženo. Cíle jako normy vymezují základní pedagogické dokumenty, jsou závazné pro vychovávajícího i vychovatele a stanovuje je určitá společenská autorita. Zde je možné zmínit odlišnou funkci **adaptační**, která je zaměřena na přizpůsobení rozličným stávajícím podmínkám.

Motivační a stimulační funkce vyplývá z přirozené nespokojenosti se stávající skutečností, z potřeby překonávat stávající překážky a dosahovat nových dostupných cílů, které jsou významné z hlediska jedince i společnosti. Prověřují

13 ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. 381 s. s. 295.

14 BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Systémová pedagogika. 1. vyd. Ostrava: Amosium, 1992. 303 s. s.122. ISBN 80-85498-18-9.

15

existující schopnosti a možnosti, vymezují nové cíle a perspektivy. Existuje-li shoda mezi cíli vychovávajících a vychovávaných, pak je výchovný proces intenzivnější, neboť vnitřní potřeba motivující žáky k učení, umožňuje jejich úspěšnější seberealizaci.

Realizační funkce cílů slouží k uskutečňování pedagogických představ. Čím přesněji je vytyčen pomyslný ideál, tj. cíl výchovy, tím snazší a efektivnější bývá volba vhodných prostředků, které vedou k dosažení požadovaného výsledku. Správně zvolenými cíli se zvyšuje kvalita i efektivita výchovného působení.

Regulační funkce porovnává požadované hodnoty výchovného cíle s výsledkem skutečně dosaženým s ohledem na činnost vychovávajícího i vychovávaného a usměrňuje další postup. Pedagogická kontrola je tím jednodušší a účinnější, čím přesněji jsou vymezené pedagogické cíle.

Přehledná orientace ve složitém systému výchovně vzdělávacích cílů je pro pedagoga nesmírně důležitá, avšak vzhledem k velkému všestrannému, stále se proměňujícímu způsobu výchovy dnešního člověka je to také věc poměrně složitá. V celosvětové pedagogice lze pod vlivem nejrozličnějších antropologických či vědeckotechnických změn zaznamenat zvýšený zájem o tuto otázku. Jsou patrné mnohé snahy o co nejdůkladnější systematizaci výchovných cílů, ale je dobré si uvědomit, že jakékoli rozdělení výchovně vzdělávacích cílů je vždy relativní, sloužící k snazší orientaci, je tedy důležité na ně pohlížet v jejich vzájemné propojenosti.¹⁶

Blížkovský dále podrobně informuje, že cíle výchovy jsou zpravidla tříděny s ohledem na **strukturu osobnosti**, nebo na **strukturu sociální skutečnosti**.

Je-li při určování cílů výchovy brán zřetel pouze na osobnost vychovávajícího, tj. subjekt výchovy, jedná se o tzv. *subjektální členění výchovy*¹⁷, které rozlišuje např. výchovu tělesnou, rozumovou citovou, volní, apod. Extrémní prosazování tohoto konceptu rozvíjí schopnosti a kvality jedince pouze ve sféře jeho vnitřní světa bez

16 BLÍŽKOVSKÝ, B. Systémová pedagogika. 1. vyd. Ostrav: Amosium, 1992. 303 s. s.122n. ISBN 80-85498-18-9.

17 Tamtéž, s.126.

ohledu na svět, který jej obklopuje. Taková výchova jedince nepřipravuje pro život ve společnosti, nepomáhá mu osvojovat si znalosti a schopnosti užitečné pro úspěšné fungování ve vztahu s ostatními lidmi, ani ho neučí dovednostem, aby mohl i on sám pozitivně ovlivňovat prostředí, v němž žije, a působit prospěšně nejen na přírodu ale i na druhé lidi.

S ohledem převážně na strukturu osobnosti se o systematizaci cílů výchovy již v padesátých letech pokusil Bloom¹⁸, který v roce 1956 stanovil **taxonomii cílů výchovy v oblasti kognitivní**. Jejím cílem bylo omezit přehlížení vyšších cílů, k němuž docházelo ve snaze redukovat učení pouze na pamětní učení, tzv. „memorování“. Výukové cíle uspořádal do šesti kategorií, které jsou vymezeny dalšími podkategoriemi. Kategorie jsou řazeny podle stoupající náročnosti myšlenkových operací, které podmiňují zvládnutí výukových cílů. Hierarchie vychází z hypotézy, že vyšších cílů lze dosáhnout po předchozím zvládnutí cílů nižších. Ta se podle pozdějších průzkumů ukázala platná pouze v prvních třech úrovních. K samotnému vymezování cílů jednotlivých kategorií vytvořil Bloom soustavu aktivních sloves.

Bloomova taxonomie je dodnes považována za „jednu z nejvýznamnějších pedagogických teorií ovlivňující koncepty plánování výuky a tvorby kurikula. Její přínos je vnímán především z hlediska naznačení způsobu konkretizace a operacionalizace¹⁹ vzdělávacích cílů“²⁰. Později (1964) ve spolupráci s D.B. Krathwolem²¹ byla vytvořena **taxonomie cílů v oblasti afektivní**, která vychází z principu *interiorizace hodnot*²² a rozlišuje pět kategorií. V roce 1968 byly tyto dvě soustavy doplněny o **taxonomii cílů v psychomotorické oblasti**, jejíž pět kategorií vychází z fází utváření pohybových dovedností - od plně vědomé kontroly činnosti

18 BLOOM, Benjamin žil v letech 1913-199, pracoval jako výchovný psycholog na Univerzitě v Chicagu.

19 Konkretizace a operacionalizace výukových cílů představuje formulování vzdělávacích cílů, které umožňuje jejich vymezení v termínech žákovy výkonu jako konkrétní výstupy učení (žák čte s porozuměním).

20 SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada, 2007. 322 s. s. 121. ISBN 978-80-247-1821-7.

21

22 Interiorizace neboli zvnitřnění ...

až po její automatizaci.

Naopak vytyčování výchovných cílů z hlediska společenského celku, tzv. *objektální členění*, zdůrazňuje sféru vztahů jedince ke společnosti a může vést k jednostrannému utváření schopností pro formování jeho životního prostředí, avšak nezaměřuje se na rozvíjení jeho vnitřních tvůrčích schopností důležitých pro všestranný vývoj jedincovy osobnosti. Jako příklad rozdělení cílů výchovy podle „*obsahů a forem lidské společnosti*“, autor uvádí klasifikaci J. Váňi na výchovu např. jazykovou, vědeckou, politickou, nebo uměleckou, apod.²³

Obě dvě východiska vzhledem k jejich jednostrannému nazírání skutečnosti hodnotí Blížkovský jako nedostatečná a řešení spatřuje v tzv. *systémovém pojetí výchovy, člověka a světa*²⁴, která je založena na myšlence, že „*plný rozvoj osobnosti je bez přiměřeného rozvíjení jejích mnohostranných poznávacích, tvůrčích a hodnotících vztahů k druhým lidem, k přírodě, k celému světu neuskutečnitelný*“²⁵.

Jak dále Blížkovský přibližuje, systémová pedagogika navrhuje tři hlavní hlediska **systematizace podle lidských vztahů ke skutečnosti**, podle nichž lze shrnout, že:

- Podle dominujícího objektivního **předmětu lidských vztahů k světu** člověk navazuje a pěstuje vztahy **k přírodě, ke společnosti a k sobě samému**.
- Z hlediska převládající **lidské činnosti** člověk vytváří:
 - vztahy **teoreticko-poznávací**, které mu umožňují orientovat se ve světě, poznáváním jeho zákonitostí dochází k nejvyšší hodnotě - pravdě.
 - **Prakticko-technické**, při kterých kultivuje svět, zdokonaluje psychické i fyzické stránky osobnosti, a tím obohacuje sebe i druhé. Primární hodnoty jsou praktická tvořivost, užitek, zdraví, aj.
 - **Hodnotově orientační** se uplatňují při socializaci osobnosti a personalizaci

23 BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Systémová pedagogika. 1. vyd. Ostrav: Amosium, 1992. 303 s. s.125. ISBN 80-85498-18-9.

24 Tamtéž.

25 Tamtéž.

společnosti ve sféře hodnot duchovních, světonázorových, mravních, jedná se o rozvíjení sociální tvořivosti, demokracie, morálky, kultury, apod. Mezi základní hodnoty patří lidský pokrok, dobro jedince i celé společnosti, spravedlnost, apod.

Dle **posloupnosti a hierarchické gradace pedagogického procesu** lze rozlišit:

- cíle **elementární**, které jsou bezprostředně dosažitelné.
- Cíle **složitější**, dosažitelné jen zprostředkovaně, jako například rozdílné svěřené úkoly směřují k výchově k odpovědnosti.
- cíle věcně i časově **nejnáročnější**.²⁶

Tato koncepce je bezesporu vhodnější, neboť se zaměřuje na celkový rozvoj osobnosti člověka v souladu s potřebami jeho samého, potřebami společnosti, v níž žije i přírody, která je obklopuje, a orientuje se svými cíli na utváření jedince vnitřního i vnějšího světa, současného i budoucího.

2.1 Cíl výchovy v průběhu dějin

Z již uvedených poznatků lze shrnout, že cíl výchovy není neměnný, ale je určován stupněm vývoje dané společnosti, jeho podoba se tedy mění v kontextu doby, jednotlivých společností a civilizačního, kulturního i politického vývoje. Tyto aspekty se zákonitě promítají i do formování různých pedagogických směrů a jejich pohledu na rozdílné složky procesu výchovy. Ke snadnější orientaci v této problematice slouží následující přehled některých výchovných cílů v průběhu vývoje společnosti a vybraných pedagogických směrů, čerpající ze Stručných dějin pedagogiky od V. Jůvy²⁷.

²⁶ Tamtéž, s. 128.

²⁷ JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: PAIDO, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.

Výchova v **prvobytné pospolné společnosti** byla určována dělbou práce, zásadní bylo tedy připravit člověka pro práci, kterou bude ve svém životě vykonávat. Dalšími cíli, které se postupně ve výchově objevovaly byla snaha vychovat člověka tělesně zdatného, mravního, nebo také zdatného vojáka.

Po rozpadu tohoto společenského uspořádání se začala výchova sociálně diferencovat a výchovné cíle se rozlišovaly s ohledem na jednotlivé skupiny obyvatelstva. Cílem výchovy u vládnoucích vrstev bylo osvojení vědomostí a rozvíjení tělesné zdatnosti, zatímco u poddaného obyvatelstva byla výchova stále určována pracovní způsobilostí a mravní poslušností. Tyto výchovné cíle byly charakteristické pro starověké země **Východu**. Ovšem v **Egyptě**, **Mezopotámii**, nebo **Persii** se začaly objevovat školy a prvními výchovně vzdělávací cíli bylo naučit děti z nejvyšších společenských kruhů osvojení dovednosti písma, základů medicíny, stavebnictví nebo vojenství²⁸.

Vývoj výchovy v **antickém Řecku** se lišil podle typu společenského zřízení jednotlivých městských států. Ve Spartě se uskutečňovala zejména tělesná a branná výchova. Naopak cílem výchovy v Athénách bylo dosažení ideálu krásy a dobra, tzv. *Kalokagathiá*, tedy rozvoj nejen tělesné a rozumové stránky člověka, ale i jeho mravních a estetických kvalit. Výchova také měla směřovat k rozvoji přírodních věd s cílem využít jejich poznatky v praktickém životě, například v námořní plavbě, nebo řemeslné práci a obchodu. Dalším cílem bylo osvojit si vědomosti z nových vzdělávacích oblastí, a to gramatiky, rétoriky a dialektiky, neboli umění vést rozhovor²⁹.

Cílem výchovy **antického římského státu** v jeho počátcích bylo připravit člověka zemědělsky schopného a vojensky zdatného. Spolu s nově vzniklou republikou (6.století př. Kr. - 30 př. Kr.) a změnami ve všech oblastech společnosti se měnila i podoba výchovy a jejím nejdůležitějším úkolem bylo vychovat obratného

28 JÚVA, V. Stručné dějiny pedagogiky. 1. vyd. Brno: PAIDO, 2007. 91 s. s.11. ISBN 978-80-7315-151-5.

29 Tamtéž, s.12.

úředníka a vzdělaného a aktivního politika – řečníka³⁰.

Římská výchova začíná být stále více ovlivňována **křesťanstvím** a jejím hlavním cílem je vychovávat člověka který bude nejen po vzoru antického ideálu moudrý, ctnostný, spravedlivý a umírněný, ale spolu s těmito kvalitami v něm podněcuje zejména víru, která mu umožňuje stát se občanem božího státu, a také lásku a naději.

S koncem Západořímské říše (5.století) se v postupně **feudalizované společnosti** diferencuje výchova duchovních a šlechtických stavů. Výchova šlechty - feudála, jejíž cílem bylo osvojení tzv. sedmera rytířských ctností³¹, vykazovala tělesné a branné zaměření výchovy. První středověké školy byly církevní a cílem vzdělávání bylo vštípit náboženské hodnoty, poskytnout tzv. sedmero svobodných umění, tj trivium a kvadria³². Později vzniklé městské školy měly praktičtější zaměření cíle a vychovávalo se v nich tzv. *sedmero mechanických umění*³³ (např. zpracování vlny, zbrojířství, aj.), významným krokem bylo nahrazení latiny mateřským jazykem. Od konce 12. století vznikají univerzity, které vzdělávaly sedmeru svobodných umění, přírodním vědám a představovaly centrum vyšší vzdělanosti. Ve středověku se církev snažila kontrolovat podobu i průběh výchovně vzdělávacího procesu, důraz byl kladen na mechanické učení, individuální přístup k žákovi a přísné tresty.

Renesanční pedagogika (14. - 16. století) je charakteristická znovu vytyčením antických ideálů, optimistickým přístupem k člověku a jeho životu a jejím cílem je všestranně a harmonicky rozvinutý člověk. Cílem některých myslitelů (Vittorino da Feltre, Francois Rabelais, Thomas More) je navrátit se k přírodě a krásnu, rozvíjet také fyzickou stránku člověka. Výchova má připravit pro života, nikoli nepřeceňovat důležitost pamětního učení a zdůrazněna je též pracovní způsobilost a prostředkem výchovy je mateřský jazyk. Jiní pedagogové (např. Erasmus Rotterdamský) požadují,

30 Tamtéž.

31 Tj., Jízda na koni, plavání, vrh kopím, šerm, hra v dámu, skládání a zpěv veršů. Tamtéž, s.17.

32 Trivium se skládalo z gramatiky, rétoriky a dialektiky. Kvadrimum představovaly aritmetika, geometrie, astronomie a múzika. Tamtéž.

33 JÚVA, V. Stručné dějiny pedagogiky. 1. vyd. Brno: PAIDO, 2007. 91 s. s.17. ISBN 978-80-7315-151-5.

aby výchovný cíl respektoval osobní svobodu člověka, učit jej klasickým jazykům, prostřednictvím vzdělání již od útlého věku je podle něj možné „*odstranit lidské zlo*“, a to metodami zábavnými, zajímavými a přístupnými³⁴. Michel de Montaigne, na kterého později navazuje John Locke, tyto myšlenky rozvíjí a cíl výchovy spatřuje ve vedení žáka k samostatnému uvažování, pomocí nějž hledá pravdu a rozvíjí svůj charakter.

Tyto principy se však ne zcela uplatnily v praktickém pojetí většiny **reformační a protireformační pedagogiky** (Martin Luther, Ignác z Loyoly), která byla určována náboženskými cíli. Výchova podle nich má směřovat k osvojení latiny a studiu děl římských spisovatelů, naopak používání mateřského jazyka a vyučování reáliím připouští jen okrajově. Cílem je tedy náboženské vzdělání, tělesná výchova. Autor také zmiňuje tolerantější reformní a protireformní snahy, například Řád bratří zbožných škol klade důraz na utváření dobrých vztahů mezi žáky a jejich učiteli a také J. B. De la Salle navrácí výchově praktickou orientaci k potřebám života.

Jedním z nejvýznamnějších pedagogů, kteří přispěli k formulování a vymezení komplexního výchovného systému byl nepochybně **Jan Ámos Komenský**, jehož ovlivňuje i dnešní výchovné a vzdělávací koncepce a zasluhuje nesmírnou pozornost, zde však uvedeme jen některé principy jeho koncepce. Obecný cíl výchovy spatřoval v souladu náboženského přesvědčení v „*přípravě k věčnému životu*“³⁵, nejprve však je třeba dosáhnout dílčích cílů, kdy má žák nejprve poznat sebe a svět, dále ovládnout sebe a nakonec se povznést k Bohu. Cílem pedagogického působení je tedy výchova v oblasti věd, mravní a náboženská výchova. Jeho pojetí výchovy směřuje k demokratismu, neboť cílem je učit „*všechno ve všem všestranně*“, důležité je ovšem respektovat věkové a individuální zvláštnosti žáků. Ve výchovně sdělovacím procesu je zapotřebí vycházet z bezprostřední zkušenosti, zníží žák a za pomoci učitele odvozuje obecný závěr a praktické důsledky.

J. J. Rousseau nacházel východisko i cíl výchovy v návratu k přírodě, neboť

³⁴ Tamtéž, s. 19.

³⁵ Tamtéž, s. 24.

soudil, že civilizace směřuje k úpadku. Taková výchova je přirozenou a svobodnou, respektuje věkové potřeby dítěte a omítá jakékoli potlačování jeho osobnosti. Cílem výchovy je láska ke svobodě, které člověk dosahuje díky osobní zkušenosti a z ní plynoucím přirozeným následkům.

Pedagogickým optimistou je **Immanuel Kant**, podle nějž výchova umožňovala učinit člověka člověkem. Měla mu umožnit svobodně využívat rozumu a jejím úkolem bylo člověka nejprve disciplinovat, posléze kultivovat a civilizovat a v nejvyšším stádiu moralizovat.

J. F. Herbart rozhodujícím způsobem ovlivnil pedagogiku nejen ve své době ale jeho přínos je aktuální i dnes. Vyučování podle něj má zejména rozvíjet mnohostranné zájmy, mravní výchova pak vštěpovat etické ctnosti, jako je vnitřní svoboda, spravedlnost, apod. Výchovné cíle jsou podle něj dvojího druhu. Za nezbytné považuje utváření pevného charakteru člověka, který je aktivní a má mnohostranné zájmy. Druhou skupinou jsou cíle možné, směřující ke konkrétnímu povolání.

Na přelomu 19. a 20. století se v pojetí **Herbart Spencera** uplatňuje výchova, která má připravit člověka pro život a snaží se eliminovat osvojování těch zkušeností, které ve svém životě nebude potřebovat. Stanovil základní cíle, které odpovídaly oblastem nejvýznamnějších lidských činností, při jejichž dosahování je nutné respektovat rozumovou a tělesnou stránku osobnosti žáka. Mravní výchova se má uskutečňovat pomocí přirozených následků a cílem tělesné výchovy je zdravě vyvinutý člověk. Tomuto pojetí výchovných cílů měl myšlenkově blízko mimo jiné i John Dewey. Některé shodné rysy lze nalézt později také v projektovém vyučování Williama Kilpatricka.

S počátkem 20. století se objevuje a postupně sílí **kritika tradiční školy** a formulují se požadavky nového způsobu výchovy a školy. Jůva charakterizuje podobu tradičního edukačního systému a z nich odvozuje inovační cíle moderní výchovy³⁶, jako např. využití pracovních a tvůrčích činností, pomocí nichž lze

36 JŮVA, Vladimír. Stručné dějiny pedagogiky. 1. vyd. Brno: PAIDO, 2007. 91 s. s.47. ISBN 978-80-

dosáhnout všestranný rozvoj osobnosti, nejen tedy její rozumové ale i morální, estetické, fyzické a zdravotní stránky. Výchovně vzdělávací proces se má uskutečňovat v úzkém propojení s životem rodiny, v kontextu celé společnosti a přírody. Partnerské vztahy mezi žáky a přátelská atmosféra umožňují využít k naplnění výchovných cílů nové metodiky jako je např. didaktická hra, nebo skupinové a individuální vyučování.

K podobným cílům výchovy směřovaly i tzv. **alternativní školy**, které zdůrazňovaly svobodu žáka i učitele, určujícím pro ně bylo rozvíjet u žáka samostatnost a tvořivost, k čemuž využívaly netradičních forem a metod vyučování. Jako například individuální přístup u Marie Montessori nebo Ellen Key. Jednotlivé reformní pokusy se lišily ve větší či menší míře prostředky a metodami, které využívaly, jejich společným východiskem však vždy byl pedocentrismus, jehož cílem bylo aktivně a přiměřeně rozvíjet osobnost dítěte. Patřili k nim například koncepce Ovide Decrolyho nebo Rudolfa Steinera, ale také je lze nalézt v pojetí Alfreda Adlera i C. R. Rogerse.³⁷ Snahy o **pedagogický reformismus** směřující k stejným výchovným cílům lze sledovat dodnes.

Jak autor dále přibližuje, v šedesátých letech dvacátého století jsou pedagogické snahy motivovány snahou o tzv. odškolnění a vytvoření svobodné školy na státu nezávislé. Cílem **antiautoritativní pedagogiky** je výchova zbavená jakékoli formy potlačování, která respektuje základní potřeby žáka a usiluje o výchovu zdravě sebevědomého a lidsky solidárního jedince. Naproti tomu tzv. **Antipedagogika** pohlíží na jakoukoli podobu výchovného působení krajně negativně a souhlasí pouze ze vzdělávacím procesem.

Postmoderní pojetí pedagogiky v osmdesátých letech usiluje o odstranění jakékoli autority a zdůrazňuje respektování individuality osobnosti dítěte, hlavním úkolem výchovy je vést jej k pluralitnímu pohledu na svět a pomáhat mu, aby se do něj úspěšně začlenil.

7315-151-5.

37 JÚVA, V. Stručné dějiny pedagogiky. 1. vyd. Brno: PAIDO, 2007. 91 s. s.49. ISBN 978-80-7315-151-5.

Proměnou výchovných cílů procházela i **česká pedagogika**, která v průběhu let čerpala zejména z koncepce J. A. Komenského, jehož myšlenky demokratismu a humanismu jsou ve výchovně vzdělávacím procesu určující i dnes. Hlavním cílem výchovy bylo připravit člověka k povolání, reformní snahy například směřovaly k rozvoji tvořivého uvažování, jež bude dále přispívat k pokroku v různých oblastech společenského života a zakládat se na morálních principech.³⁸

Miroslav Tyrš další významný úkol výchovy spatřoval v rozvíjení fyzické zdatnosti a sportovních dovedností, které se podle něj podílí na rozvoji nejen člověka ale celé společnosti. Výchovu demokraticky a sociálně orientovanou vyznával **G. A. Lindner**, jenž prosazoval ve výchově vedle formování intelektuální složky, také utváření tělesné, estetické a pracovní stránky člověka. Pedagogicky významné byly i myšlenky **T. G. Masaryka**, které mimo jiné zdůrazňovaly orientaci výchovy na mnohostranný vědecký rozhled člověka, schopnost kriticky hodnotit skutečnost a zodpovědné mravní jednání, vycházející z ideálů křesťanství a humanismu.

Směřování k harmonickému rozvoji všech složek osobnosti požadoval také **Otakar Chlup**, který upřednostňoval v kontrastu s tradičním formálními materiálním pojetí stávající výchovy.³⁹ O racionalizaci výuky a vytvoření vnitřně diferencované školy se zasloužil **Václav Příhoda**, pro jehož koncepci výchovně vzdělávacího procesu bylo například určující využívání pracovních metod i metod samoučení a celková globalizace.

Po dlouhotrvajícím období přizpůsobování se ideovým a politickým tendencím, dochází po roce 1989 ve výchově a vzdělávání opět ke zdůrazňování demokratického a pluralistického rozvoje osobnosti, který se projevuje v liberálnějším pojetí výchovy. Důležitým okamžikem bylo v roce 1998 schválení **Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR**, směřující k vytvoření „*integrující vzdělávací soustavy ve své sociální, kulturní, politické, hospodářské a*

38 Jůva, V. Stručné dějiny pedagogiky. 1. vyd. Brno: PAIDO, 2007. 91 s. s.76. ISBN 978-80-7315-151-5.

39 Tamtéž, s. 79.

environmentální podmíněnosti“⁴⁰. Cílem současného pedagogického působení je tedy poskytnout kvalitní výchovu a vzdělání pro každého člověka, které jej úspěšně vybaví pro život v současné i budoucí společnosti.

2.2 Podmínky výchovy

Blížkovský, o jehož dílo se opírá tato kapitola, uvádí, že v obecném smyslu je podmínkami výchovy chápán **souhrn nejrůznějších faktorů**, které se účastní procesu výchovy, ale také jevy i mimovýchovné povahy, představujících zjevné i skryté možnosti výchovy. Lze je stručně vymezit jako „*determinanty procesu výchovy, vedení, kultivace i utváření lidí*“⁴¹. Jmenovitě jsou to osobnosti lidí, výchovné cíle a prostředky, úroveň života lidí, vyspělosti společnosti nebo charakter životního prostředí.

Vzhledem k **osobnosti jedinců**, se tyto podmínky vyskytují **uvnitř i vně**, jsou utvářeny účelně a plánovaně nebo se objevují nezáměrně, liší se mírou účinku i kontaktu s vychovávaným a vychovávajícím. Vysoké účinnosti výchovy a úplného rozvoje člověka je možné dosáhnout pouze na základě důkladného seznámení s podmínkami, v nichž má být tato výchova realizována. Samotné jejich poznání však nestačí, je nutné využít plně jejich potenciálu nebo pozměnit jejich podobu tak, aby vyhovovala stávajícím i výhledovým potřebám demokratické společnosti.

Vzhledem k tomu, že rámec podmínek není konstantní, ale prochází neustálými změnami, je třeba stále rozlišovat mezi podmínkami, které působí na výchovu jen okrajově, a mezi **podmínkami hlavními**, tj. určujícími zásadní příčiny úspěšného či neúspěšného pedagogického působení. Autor upozorňuje, že „*každou konkrétní výchovnou situaci podmiňuje pochopitelně jen specifický výběr podmínek*“⁴².

Jak autor dále uvádí, existují **poměrně stálé životní a výchovné podmínky**,

40 Tamtéž, s. 82.

41 BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Systémová pedagogika. 1. vyd. Ostrav: Amosium, 1992. 303 s. s.107. ISBN 80-85498-18-9.

42 Tamtéž, s. 108.

jež dosud není možné příliš ovlivnit, jako například vrozené dispozice či limitující faktory životního prostředí. Podmínkami výchovné situace se však také rozumí překážky a možnosti nestálé neboli **dynamické povahy**, tedy lidé a jiní činitelé účastníci se výchovného procesu. Některé podmínky lze poměrně lehce změnit, například samotným pedagogickým působením v prostředí školy. Oproti tomu jiné jsou ovlivnitelné obtížněji, pedagogovi však s jejich změnou může pomoci činnost ve sféře veřejné, politické, ekonomické nebo kulturní.

Z tohoto úvodu je patrné, že výchova je determinována značným množstvím životních i výchovných podmínek, jejichž charakter je třeba poznat a následně je roztřídit. Za tímto účelem pedagogika spolupracuje s ostatními vědními obory zabývajícími se člověkem, společností a přírodou, ale i s obory technického zaměření, uměním a podobně. Je vhodné zmínit, že jmenované disciplíny pohlíží na podmínky výchovy z rozdílných hledisek podle jejich zaměření.

V rámci pedagogiky analyzuje podmínky a výsledky výchovy pedagogická diagnostika, jejíž závěry informují o příčinách stavu výchovné situace, jeho změnách a hybných silách a také předpovídá možný budoucí vývoj možností výchovy. Blížkovský uvádí, že „*Taxonomie podmínek výchovy je předpokladem taxonomie výchovných cílů i prostředků.*“ a základem pedagogické klasifikace podmínek výchovy je podle něj jejich rozlišení na **vnější a vnitřní**.⁴³

Z hlediska cílů výchovy lze podmínky rozdělit na **eufunkční, disfunkční a neutrální**. Neutrální podmínky výchovy jsou formativní účinky s vlivem ryze neutrálním. Eufunkčními podmínkami výchovy jsou „*převážně pozitivní formativní vlivy a účinky životního prostředí i životních zkušeností vychovávaných*“. Za disfunkční podmínky lze považovat „*formativní vlivy a účinky převážně rušivé, negativní*“. Tímto způsobem lze však podmínky výchovy rozdělit pouze v poměru určité podmínky a jedince, neboť každý člověk na tytéž podmínky skutečnosti reaguje různě. Záporná zkušenost může v jedinci vyvolat negativní i pozitivní reakci a naopak. Tato skutečnost se může stát v procesu výchovy výhodnou i nevýhodnou.

43 Tamtéž, s. 109.

Záleží na schopnostech a zkušenost vychovatele, zda se mu podaří i běžně negativních podmínek využít k prospěchu procesu výchovy. Příkladem může být překonávání lží, polopravd a iluzí jako prostředek výchovy k pravdě⁴⁴.

2.2.1 Vnější podmínky výchovy

Autor chápe tyto faktory jako sociální(společenské) a přírodní okolnosti, v jejichž souvislosti výchova probíhá. Jsou shodné s vlivem **životního prostředí**, který je tím větší, čím aktivněji a zodpovědněji na něj člověk působí. Stejně tak se zvyšuje negativní působení tohoto prostředí tehdy, je-li člověk ke svému životnímu prostředí neodpovědný až bezohledný. Významný vliv interakce člověka s životním prostředím jako formativního činitele výchovy lze pozorovat ve sféře vztahů člověka s výsledky lidské aktivity, která mu umožňuje uspokojovat jeho materiální a duchovní potřeby, obsahuje historické dědictví minulosti a obecně platné výsledky lidské činnosti. Za nejvlivnější prvek životního prostředí pro formování osobnosti člověka je považována **oblast lidských vztahů**, kde se uplatňují faktory osobnostní i sociální. Kvalita osobnosti člověka a jeho bezprostředních sociálních vztahů pozitivně či negativně určuje způsob jeho chování a jednání ve vztahu k jeho životnímu prostředí. Toto vzájemné působení probíhá v mnoha dalších rovinách a projevuje se na výsledném charakteru životního prostředí, které v ideálním případě opět pozitivně podmiňuje rozvoj člověka, společnosti i celé přírody.

Tato charakteristika vzájemného působení člověka a jeho životního prostředí je myšlenkově velmi blízká tzv. **pedagogickému optimismu**, podle něž je pro výchovu jedince zásadní zvyšovat žádoucí formativní potenciál životního prostředí v celém jeho rozsahu a maximální míře. Odpovídá tak požadavku výchovného prostředí, jež podmiňuje plnohodnotný rozvoj člověka. Jeho podmínkou jsou odpovídající hodnoty a společenské vztahy, stejně jako kvalitní osobnosti pedagogů a vychovatelů.

44 Tamtéž, s.114.

Vnější podmínky lze rozlišit nejen přírodní a společenské, jak by se mohlo zdát z výše zmíněné charakteristiky. Blížkovský představuje také vnější podmínky objektivní a subjektivní, věcné a osobní, materiální a duchovní, obecné a konkrétní.

Jako příklad **obecné podmínky výchovy** uvádí historické období spolu s domácí a zahraniční situací společnosti. V procesu výchovy nabývá stále většího významu aktivní a odpovědný přístup člověka k rozvoji vlastní osobnosti, ale také k rozvoji celé společnosti i rozkvětu přírody. Mladý člověk je nejvíce ovlivňován vztahy a skutečnostmi, s nimiž se bezprostředně setkává. Proto pedagogické snaha o naplnění těchto obecných cílů může být úspěšná jen tehdy, směřuje-li od blízkého k vzdálenému.

Rovněž je žádoucí předkládat jedinci první podněty k vytváření činných a respektujících vztahů již v jeho prostředí, které jej formuje nejvíce, tj. v rodině, škole, zájmové skupině či referenční skupině⁴⁵, apod. Výrazným determinantem výchovy charakteristickým pro životní prostředí současné doby jsou **masmédiá**⁴⁶. Moderní komunikační a sdělovací prostředky jsou využívány pro jejich informační a integrační charakter, avšak jejich výjimečný formativní potenciál je stále nedostatečně využíván.

Závěrem autor shrnuje, že životní prostředí je podmínkou nejen samotné existence člověka, ale i jeho vývoje a výchovy. Z pedagogického hlediska může být jeho **vliv pozitivní, negativní nebo neutrální**. Podoba životního prostředí je výsledkem a zároveň cílem výchovy a života lidí, proto má být cílem výchovy jeho ochrana i tvorba, tím se také stává výchovným prostředkem. Avšak k úspěšnému rozvoji člověka je spolu s působením vnějších podmínek zapotřebí zejména aktivní účast člověka a výchovy. „*Jen tou měrou, jakou člověk utváří podmínky vlastního života, je těmito podmínkami sám utvářen*“⁴⁷.

45 Tamtéž, s.113.

46 Tamtéž, s. 114.

47 Tamtéž.

2.2.2 Vnitřní podmínky výchovy

Vnitřními podmínkami výchovy autor rozumí celkové výsledky, kterých bylo dosaženo při utváření osobnosti člověka, působením všech dosavadních vnějších i vnitřních vlivů. Jedná se tedy o **souhrn vrozených i získaných**, žádoucích i nežádoucích vlastností jedince, jeho dosavadní životní zkušenosti, stejně jako věkové, skupinové a individuální zvláštnosti jeho osobnosti. Jednotlivé vnitřní a vnější vlivy se vzájemně ovlivňují a podmiňují, mohou působit záměrně i nezáměrně, výchovně i mimovýchovně. Prostřednictvím vnitřních podmínek, tj. „skrz“ osobnost člověka a jeho aktivitu, se projevuje vliv podmínek vnějších. Zároveň platí, že vnitřní podmínky se utvářejí na vnějších vlivech, jejich vztah odpovídá principu tzv. dialektického determinismu.

Pochopení a předvídání chování člověka je možné na základě poznání obou těchto podmínek jeho života. Člověk si tyto podmínky a probíhající změny více či méně uvědomuje, není však jejich pasivním příjemcem. Naopak je kriticky hodnotí a cílevědomě zvažuje změnu nevyhovujících podmínek, což vyjadřuje jeho aktivní, výběrový a zodpovědný vztah k vnějšímu prostředí i jeho **vlastní osobnosti**, na jejímž vývoji se podílí. V procesu utváření osobnosti jedince jsou rozhodujícími podmínkami jeho vnitřní postoj, převládající motivace, osvojené zkušenosti i hodnoty společnosti a jeho aktivní životní pozice.

Zejména v současné době lze pozorovat, že příliš mnoho vnějších podmínek, v jejichž kontextu výchova probíhá, nesměřuje vždy člověka k rozvíjení jeho osobnosti ani jej neaktivizuje ve vztahu k jeho životnímu prostředí. Často naopak u něj vyvolávají určitou povrchnost, pocit přesycenosti, nudu a útlum a spotřebitelský způsob života. V jednotlivých životních i výchovných situacích lze pak u jedince pozorovat roztěkanost, nedostatek schopnosti soustředění a vůle k překonávání překážek. Ještě i dnes bývají ve škole žáci vedeni k povrchnímu encyklopedickému univerzalizmu⁴⁸, který u nich jen prohlubuje pasivitu, místo toho, aby jim byl

48

poskytnut prostor a pomoc k tvůrčímu rozvoji jejich osobnosti. Proto se v posledních letech stále důrazněji požadovalo vytvářet podmínky, v nichž se „*každý žák podle svých schopností mohl snažit vědět, umět, dokázat alespoň něco lépe než ostatní, aby si tak osvojoval tvůrčí přístup k problémům*“ (Blížkovský, 1992, s.115).

2.3 Prostředky a metody výchovy

2.3.1 Vymezení a rozdělení prostředků a metod výchovy

Jak je patrné, výchova je velmi složitý proces, ve kterém dochází k vzájemnému působení mnoha činitelů, které různým způsobem určují průběh a výsledek výchovného působení. Snazší orientaci v tomto procesu umožňuje pojmové vymezení jevů, s jejichž pomocí jsou výchovné cíle naplňovány. Obecně lze říci, že pokud slouží nějaký jev výchovnému působení na jedince nebo skupinu, lze jej pojmenovat jako výchovný prostředek. Způsob, jakým je výchovný prostředek použit, se nazývá **výchovná metoda**. Jednotlivé výchovné metody jsou vytvářeny na základě zkušeností, vědeckého poznání a zkoumání zejména v oboru psychologie a pedagogiky.

Dle Čápa rozlišujeme výchovné prostředky a metody podle toho, při jakém typu výchovného působení jich používáme. Při výchovném působení přímém se nejčastěji uplatňuje **metoda kladení požadavků**, kterou by měla následovat kontrola jejich plnění. Ke splnění výchovného cíle lze využít také vysvětlování a přesvědčování. Jedince v průběhu výchovného působení lze motivovat pochvalou, případně usměrňovat jeho činnost napomínáním. Velice častým výchovným prostředkem jsou odměny a tresty.⁴⁹ Vedle přímého působení můžeme jedince nebo skupinu vychovávat také nepřímě, tedy zprostředkovaným působením rozličných tvůrčích činností, jako je **práce, hra, diskuze** apod. Výchovné působení může také probíhat prostřednictvím osobnosti vychovávajícího nebo jiné osoby i skupiny, jež je pro

⁴⁹ ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. 137. ISBN 80-85866-15-3.

jedince **vzorem, ideálem**. Vzhledem ke složitosti procesu výchovy a množství množství působících faktorů je patrné, že užití téhož prostředku nepovede vždy ke stejnému výsledku. Jak autor dále uvádí, na výsledném účinku zvoleného výchovného procesu se podílí zejména osobnost vychovávajícího i vychovávaného, jejich vzájemný vztah a konkrétní situace, ale i mnoho dalších, ne vždy zjistitelných vlivů.⁵⁰

2.3.2 Kladení požadavků a přesvědčování

Tento prostředek bývá v procesu výchovy používán jako první a vychází z požadavků života v dané společnosti a osvojení jejích norem a hodnot. Jeho prostřednictvím jsou naplňovány cíle výchovy i socializace. Je působení je posilováno prostřednicí tradice, každodenním režimem i běžným návykem. Jsou-li podmínky výchovy v rodině, ve škole i vlivy referenčních skupin optimální, pak jedinec požadavky, které na něj vychovávající klade, akceptuje jako přirozené a plní je bez větších problémů.⁵¹

V praktickém životě jsou však často nejrůznější výchovné i společenské požadavky přehlíženy jak dětmi tak dospělými. Tento nežádoucí stav může být způsoben předchozím vývojem osobnosti jedince i společnosti, nebo způsobem kladení požadavků a jejich charakterem. Autor podtrhuje nutnost klást požadavky „*věcně zdůvodněné a přiměřeně vysoké*“. Upřednostňuje také „*požadavek ve formě žádosti*“ nebo „*požadavek – náznak*“, vzbuzují totiž v dítěti pocit důvěry, partnerského a přátelského přístupu. Naopak „*požadavek – výhrůžka*“ dítě znejistí, nebo u něj vzbudí obavu ze ztráty důvěry a kladného postoje vychovávajícího. Je-li od člověka požadováno nějaké chování, nejedná se nutně o jeho omezení, nýbrž o přirozenou součást výchovy a života ve společnosti. Proto by měly respektovat možnosti a osobnost člověka, rovněž je vhodné klást je přiměřenou a slušnou

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ Tamtéž, str. 139n.

formou, neboť teprve pak lze očekávat, že se u druhého setkáme se snahou a ochotou je plnit.

Tyto myšlenky lze také nalézt v koncepci humanistické pedagogiky, která předpokládá vztah mezi pedagogem a žákem založený na principech kladného postoje, respektu a důvěry, který podmiňuje veškerý proces výchovy, tedy i kladení požadavků. I samotné kladení požadavků je tak spojeno s důvěrou v člověka jeho schopnosti i osobní vlastnosti. Tato výchovná zásada koresponduje s principem sociálního učení, kdy dochází k „*formování psychických vlastností podle toho, jaké chování a jednání očekává od jedince jeho sociální prostředí*“⁵².

V mnoha případech probíhá přímé výchovné působení pomocí slovního přesvědčování, které se snaží ovlivnit zejména jedincovo smýšlení a názorová stanoviska. Cílem takového jednání je „*zformování postojů k převzetí ... společenských norem*“⁵³. Nedochází při něm k pouhému předávání poznatků, ale působí se současně na emoční stránku jedince, a to například výběrem citově zabarvených slov a stylizovaným projevem, s pomocí uměleckých prostředků a prací, které jsou vhodným příkladem. Sloučením těchto dvou rovin dochází k intenzivnějšímu výchovnému působení, které umožňuje jedinci spojit si nové poznatky s citovým prožitkem, což mu usnadňuje jejich osvojování.

2.3.3 Odměny a tresty

Pravděpodobně nejznámějšími a stále nejpoužívanějšími výchovnými prostředky, kterými lze usměrňovat a současně hodnotit správné jednání a upozornit na případné nedostatky v něm, lze považovat odměny a tresty. Jak mnohé psychologické studie v minulosti prokázaly, pomocí těchto dvou prostředků výchovy dochází k snadnějšímu osvojování vzorců chování.

Dále autor ukazuje, jak tyto dva pojmy chápe v kontextu výchovného hlediska

⁵² ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. 381 s. s. 296.

⁵³ Tamtéž.

pedagogická psychologie. Odměnou se rozumí reakce na jedincovo žádoucí chování, které společnost kladně hodnotí a uspokojuje tak některé jeho potřeby či mu přináší libé potřeby. Trest je spojený s nežádoucím chováním či jednáním, vyjadřuje negativní společenské hodnocení a omezuje některé jedincovy potřeby, přináší mu nelibé až frustrující pocity. V širším kontextu je vynechán hodnotící prvek společnosti. Odměnou je tedy dosažení jakéhokoli cíle, bez ohledu na názor druhých souvztažnost k výchovnému působení. Jako příklad trestu v tomto významu je uvedeno zranění způsobené neobratností apod. Odměna a trest se rozšiřuje na tzv. kladné a negativní zpevnění, avšak původní je jejich použití ve vztahu k výchově a společnosti.

Odměna ve výchovném procesu představuje silný motivační prostředek a záměrně následuje po správném splnění požadavku, který mu byl uložen někým jiným, nebo si jej stanovil. Informační funkcí odměny je sdělení o správnosti určitého chování. Její motivační funkce umožňuje prožít radost a úspěch a stimulovat k zopakování daného chování a další práci. Z pohledu dítěte je také vyjádřením pozitivního vztahu rodiče či učitele. Odměnou může být projev sympatie, uznání či souhlasu, pochvala nebo poskytnutí volnosti, ale i dárek. Používá-li se i dítěte příliš často, snižuje se její schopnost motivovat jej. Účinná je odměna tehdy, je-li přiměřená danému činu a následuje-li bezprostředně po jeho vykonání. Četnost odměn by se měla snižovat s délkou trvání dané činnosti. Je vhodné užívat rozličné formy odměn a hodnotit jimi spíše výkon určité činnosti než osobní vlastnosti dítěte. Čáp (1987, s.299) uvádí, že tzv. „emoční“, „morální odměny“ (např. projev sympatie nebo kladné společenské hodnocení) bývají zpravidla účinnější než materiální formy odměny, a to zejména u vyspělejších jedinců, ovšem její užití i druh musí být přiměřená stupni jeho vyspělosti.

Ve výchově trest následuje, pokud dítě daný požadavek nesplní, případně jej splní špatně. Informuje tedy o nesprávném výsledku či chování a prostřednictvím negativního prožitku neúspěch, zklamání či frustrace podněcuje k budoucímu správnému chování. Dítě v něm vidí projev záporného postoje ze strany rodiče či

učitele a tento vztah shledává jako neperspektivní. Účinnost trestu je podmíněna jeho přiměřeným a bezprostředním užitím po nevhodném chování. Existuje mnoho forem trestu, např. fyzický nebo psychický trest, pokárání, zákaz oblíbené činnosti, potrestání prací, aj. Jak Čáp (1987, s.300) upozorňuje, účinky trestu na jedince se liší s ohledem na jeho dosavadní zkušenosti, osobní vlastnosti i kvalitu vztahu mezi jedincem a tím, kdo trest ukládá, aj. Je třeba si uvědomit, že příliš častým trestáním můžeme u dítěte vyvolat nejrůznější obranné mechanismy, pocity strachu, úzkosti nebo snížit jeho sebedůvěru. Současně je nezbytné jasně vymezit, co jím trestáme, nesmíme také podcenit možné reakce dítěte na zvolený trest a jeho formu⁵⁴.

Fyzické trestání vyvolává v dítěti pocity většího či menšího ponížení a často následně podněcuje agresivní chování. Jako nejčastější formy fyzických trestů se uvádí facku, výprask rukou, výprask na holou ale i zalepování úst leukoplasty, apod. Psychické trestání vzbuzuje u dětí pocity viny, úzkosti až neurotičnosti. Výzkumným šetřením v mateřských školách bylo zjištěno, že „*tělesné tresty při jinak kladném postoji rodičů k dítěti nepůsobí na dítě tak destruktivně jako psychické trestání*“ (Vančurová, 1968 cit dle Čáp, 1987). Je zapotřebí dodat, že se musí jednat o trest přiměřené síly a formy respektující lidskou důstojnost.

Problematiku užití a vlivu těchto výchovných prostředků lze nahlížet z pedagogického i psychologického hlediska. Zkoumá se vhodnost jejich užití, vzájemný vztah, jednotlivé účinky i míra jejich účinnosti. Obecně lze říci, že výchova i celá lidská společnost byla v průběhu dějin více orientována na tresty než odměny. V dřívějších dobách, zejména v období patriarchální společnosti, byly běžné až surové fyzické a velmi ponižující psychické trestání často za lehké prohřešky. V závislosti na vzrůstajícím vzdělání společnosti, se zvyšoval i zájem o práva dětí a výše zmíněná praxe již naštěstí neplatí. Avšak mnozí rodiče i učitele stále uznávají přísné tresty jako nejúčinnější prostředky výchovy. Ze zkušenosti je však patrné, že přísný trest nutně nepodmiňuje žádoucí chování a jednání. Často vede pouze k

54PRŮCHA, Jiří., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

poslušnosti navenek a uvnitř jedince vyvolává strach, odpor a může vést k novému ještě nevhodnějšímu chování. Zvýšený sklon k trestání bývá často podmíněn nejistotou, strachem, bezmocností, ale i nezvládnutou agresí. Nejen z hlediska výchovného ale i etického je třeba důkladně zvážit opodstatněnost trestů i jejich formy. Většina odborníků zastává názor, že výchova založená spíše na odměnách je mnohem efektivnější než výchova využívající převážně trestů.

2.3.4 Příklad a ideál

Mladý člověk potřebuje vzor pro své chování. Významným činitelem, který ovlivňuje výchovné působení je sama osobnost vychovávajícího, jenž působí velmi silně svým příkladem. Tento příklad, nebo-li vzor – ideál je zosobněním určitých hodnot, která se promítá do jednání osoby v různých životních situacích. Tím, že se jedinec s tímto vzorem identifikuje a napodobuje jeho jednání, utváří se jeho osobnost a osvojuje si tytéž normy a hodnoty. Výchovné působení osobním příkladem je proto v mnoha případech intenzivnější než působení odměn a trestů či výchovné prostředky slovní.⁵⁵

Čáp dále předkládá některé výsledky výzkumného šetření zaměřených na volbu vzorů u dětí různého věku. Z těchto závěrů lze vyzorovat, co je pro děti rozhodující faktor pro výběr ideálu v daném věku. Žáci čtvrtých ročníků základních škol si za vzor vybírají osobnosti s určitým nápadným znakem, který je pro ně srozumitelný. Zvolenou osobnost vnímají vcelku a nerozlišují mezi kladnými a negativními vlastnostmi, podstatné od nepodstatných, chovají k němu obdiv a často ho napodobí v nápadných avšak nevýznamných znacích, např. užíváním stejných gest. S postupem věku začínají nalézat ideály podle méně viditelných, o to však podstatnějších rysů osobnosti. Vzory nacházejí v rodině, v blízkém prostředí či důvěrně známém kolektivu, často se identifikují s představitelem jimi obdivovaného povolání. Přibližně od sedmé třídy projektují svůj ideál spojením vlastností několika

⁵⁵ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

osobností, což vypovídá důkladnějším pozorování a hodnocení předkládaných skutečností.

Napodobení a identifikace s ideálem je ovlivňováno zejména sociálními skupinami, neboť pro mladého člověka bývá snazší přijímat vzory, které jeho referenční skupina hodnotí kladně. Autor také upozorňuje, že ve vztahu k vzoru může často člověk propadat bezradnosti, pokud se jeho životní podmínky a způsob života příliš rozcházejí a nedovolují mu jeho vzor následovat. Tehdy vzrůstá vliv ostatních výchovných činitel, zejména rodiny, kamarádů, učitele, aj.

Na utváření osobnosti se podílí vedle identifikace s pozitivním vzorem také tzv. negativní příklad, k němuž jedinec zaujímá negativní postoj a odmítá se s ním identifikovat. Čáp tento silně záporný vztah vyjadřuje následovně: „*takový nechci být*“⁵⁶. Z toho je patrné, že vliv negativního příkladu na chování a utváření osobnosti, může být silný a zároveň příznivý. V jiných případech však dochází ke ztotožnění se vzorem, jehož způsob chování mu měl být odstrašujícím případem. Stejně tak se vlivem různých podmínek může stát dosud uznávaný pozitivní ideál odmítaným negativním příkladem. K tomuto hodnotovému posunu dochází např. působením jiných osob.

Z uvedených poznatků lze shrnout, že osobním příkladem působí při utváření osobnosti jedince velmi intenzivně, ovšem o jeho napodobení či odmítnutí se výrazně podílí i ostatní výchovné a jiné podmínky.

⁵⁶ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. 381 s.

3 Svoboda

3.1 Vymezení pojmu

Současný svět se vztahuje ke svobodě jako hodnotě určující **kvalitu lidského života**, ztotožňuje ji s možností, samostatností nebo nezávislostí na autoritách, jež usměrňují fungování společnosti. Tuto autoritu v kontextu mnohých negativních zkušeností, které se udály v průběhu minulých staletích i let nedávných chápe „jako diktát mocných nad podřízenými“⁵⁷. Autorita však nutně nemusí vylučovat svobodu a naopak. Autor upozorňuje, že zneužívá-li se svobody, dochází někdy až k ničení, a to všeho, co člověku stojí v cestě. Svobodné existování člověka má být ve své podstatě „svobodou k respektu, ne k likvidaci“⁵⁸. Svoje bytí, chování i jednání člověk k druhým lidem uplatňuje ve vztahu lidské vzájemnosti, slušnosti a také poslušnosti.

Principem této **poslušnosti** je myšleno naše svobodné rozhodnutí naslouchat pokynům druhých lidí a ty poté vykonávat. Skutečně svobodný člověk v demokratické společnosti je schopen svobodně posuzovat společnost a rozhodovat se mezi dobrem a zlem. Měřítkem „obecně dobrého“ jsou různé instance. V demokratické společnosti se do něj promítá mínění co nejširší veřejnosti, pro stoupence relativistické skepse neexistuje žádné univerzální měřítko a například věřící člověk odkazuje své chování a jednání k nejvyšší Boží vůli.⁵⁹

Občanskou svobodu autor vymezuje jakožto svobodné jednání v rámci určitých společenských norem, například psaných zákonů nebo nepsané lidské slušnosti. Jak společenské normy tak zásady slušného chování jsou době podmíněny. Dále zdůrazňuje, že v demokratické společnosti, v níž má každý člověk právo a povinnost hájit své svobody, je nezbytná také existence autority, která dohlíží na plnění těchto povinností a oprávněné uplatňování lidských práv a dodržování svobod.

⁵⁷ Palouš, R. *Paradoxy výchovy*. 1.vyd. Praha. 2009. 111 s. s.43. ISBN 978-80-246-1650-6.

⁵⁸ Tamtéž, s.44.

⁵⁹ Tamtéž, s.46.

V tomto společenském kontextu je občanská poslušnost ztotožňována s poslušnou svobodou, kterou charakterizuje neustálé uvědomělé rozhodování mezi žádoucím a nežádoucím.

Bylo by žádoucí najít shodu v tom, že svobodu je ve většině případů nezbytné vztahovat k odpovědnosti. Pelikán uvažuje, že člověk se může odpovědně rozhodovat a poté jednat tehdy, má-li dostatečnou svobodu pro toto rozhodnutí. Ta bývá určována okolnostmi výše uvedenými. Je-li člověku dopřána svoboda, jejíž míra se během života v ideálním případě zvyšuje, měla by též přibývat míra odpovědnosti za její užívání.⁶⁰ Racionální úvahou je snadné dojít k tomu, že začít s poskytováním dostatečné svobody a vedením k přiměřené odpovědnosti by se mělo v rodině a ve škole, a to prostřednictvím výchovy.

3.2 Svoboda ve výchově

V předchozím textu již bylo nastíněno, že svoboda v jakékoli sociální interakci, je podmíněna vztahem k určité autoritě a zároveň s sebou přináší nezbytnou odpovědnost. Vališová vymezení tohoto vztahu doplňuje o dvě roviny, v nichž probíhá. První je rovina makrosociální, v jejímž kontextu je založen na společenských normách hodnotách. Mikrosociální rovinu představuje prostředí školy, v níž výchovně vzdělávací proces probíhá.⁶¹

Výchovné působení na dítě probíhá vždy v kontextu dané společnosti, přijetí jejíž norem po něm po něm vychovávající požaduje. Zároveň je nezbytné, aby byl umožňován všestranný rozvoj jeho osobnosti a jeho vlastní činnost podporována. S tím je shodný požadavek poskytnutí svobodného prostoru v rámci výchovného působení, jenž je však dán smysluplnými pravidly, směřujícími k osvojení pravidel společnosti.

Požadavek svobody se objevuje v mnohých reformních koncepcích výchovy,

60 Pelikán, J. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 175 s. s. 112. ISBN 978-80-246-1265-2.

61 Vališová, A. *Relativizace autority a dopady na současnou mládež*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství. 2005. 314s. s.72. ISBN 8086642437.

ale v některých s ohledem na rozdílné aspekty svobody. Pedagogika švédské učitelky Ellen Key zdůrazňuje právo dítěte na **svobodnou výchovu**, podle níž má mít možnost vyrůstat v rodinném prostředí a svobodně si hrát s lidmi, zvířaty a věcmi, které dobře zná. U německého teoretika George Kerschensteinera se objevuje **svoboda neustálého jednání** umožňující rozvíjet v dítěti zejména sílu vůle, ale také jasný úsudek, jemnocit a schopnost pochopit a objevovat vztahy.

Italská lékařka a pedagožka Maria Montessori spatřovala veškerý smysl a cíl výchovy ve **svobodě dítěte**, která je tím nejdůležitějším určujícím činitelem pro jeho rozvoj. Princip této svobody je nevyhnutelně spojen s odpovědností za rozhodování a jednání. Dítě má možnost **zvolit** si aktivitu, o níž má skutečně zájem. Aby jím zvolenou činnost mohl úspěšně dokončit, je důležité předložit mu přiměřenou nabídku. Proto jsou výchovné vzdělávací prostředí i didaktické pomůcky přizpůsobeny tak, aby se dítě mohlo svobodně a originálně projevovat. Důležité je také, aby učitel na dítě působil zejména nepřímou a umožnil mu rozvíjet jeho lidskou svobodu.⁶²

Podobnou koncepci vytvořil belgický pedagog Ovide Decroly. Požadoval, aby měli žáci ve škole **svobodný výběr činností**, jejichž prostřednictvím mají dospět k požadovanému cíli v duchu svobodného a nerušeného vývoje osobnosti. Podobné rysy lze najít i v Jenském plánu Petera Petersena, jenž umožňuje žákům svobodně zvolit typ činnosti a tím rozhodnout, s kým se na ni bude podílet. Také mají možnost svobodně projevit své zájmy při rozličných formách výuky a navazovat v pracovních skupinách nové vztahy, ale zároveň se tak učí samostatnosti. Spolu s tím dostává učitel příležitost věnovat se těm žákům, kteří potřebují individuální pomoc.⁶³

S dalším uplatněním prvku svobody je možné se setkat v daltonském plánu Helen Parkhurstové, jehož samotnou podstatu tvoří svobodné rozhodování a s tím spojená odpovědnost za vlastní volbu. Tato svoboda se týká **práce žáka** se zadanými

62 Janík, T. *Marie Montessoriová a její pedagogický koncept*. In *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. 220 s. s.146-160. ISBN 978-80-86633-93-0.

63 Pospíšil, R. *Jenský plán*. In *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. 220 s. s.182-193. ISBN 978-80-86633-93-0.

úkoly, a to v rozhodnutí o způsobu zpracování, zvoleném postupu, užitých pomůckách apod. Stejně tak i **učitelé** je dopřána možnost svobodně rozhodnout, jak připraví, zorganizuje a zhodnotí jednotlivé aspekty své pedagogické činnosti.⁶⁴

Svobodu jako důležitý aspekt výchovy a vzdělání je možné nalézt také v aktivní škole Célestina Freineta, jenž zastával názor, že je vhodné propojit školu se skutečným životem. Toho se nejlépe dosáhne prací, tedy nějakou činností, jejímž prostřednictvím dojdou žáci sami k poznání. Právě v této činnosti má člověk možnost přirozeným a tvořivým projevem **svobodně vyjádřit** své pocity.⁶⁵

V 60. letech dvacátého století začalo hnutí za antiatoritativní výchovu prosazovat **svobodnou výchovu bez represe a autoritativních norem**, která by uspokojovala všechny potřeby člověka. Potlačováním lidské svobody propagátoři toho hnutí chápali každý vnější tlak, tedy i výchova podle něj negativně ovlivňuje přirozený vývoj člověka, který probíhat v naprosté svobodě. Východiskem jim byly např. výše zmíněné reformní snahy první poloviny tohoto století. Příkladem takového způsobu výchovy je mezinárodní internátní škola Summerhill school⁶⁶, jejíž koncepce svobodné výchovy předpokládá svobodný rozvoj osobnosti dítěte podle jeho individuálních možností, pro nějž je vyučování příjemnou a instinktivní aktivitou. Učiteli z jeho pozice nevyplyvají žádná zvláštní práva, pro něj i žáky je určujícím požadavek slušného chování a vzájemného respektování. Účast na vyučování je dobrovolná, pokud však žák neplní své povinnosti, mají ostatní právo jej navrhnout na vyloučení. Je tedy patrné, že i v tomto výchovném přístupu s sebou **svoboda přináší odpovědnost**.

Zejména v následujících deseti letech se začala rozvíjet tzv. antipedagogika, pro niž je dítě **nositelem svobody**, tudíž zná její hodnotu od narození. Výuku bez

64 Polák, A. Valla, J. *Výuka podle daltonského plánu*. In *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. 220 s. s.171-181. ISBN 978-80-86633-93-0.

65 Janík, T. *Moderní škola podle Célestina Freineta*. In *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. 220 s. s.161-170. ISBN 978-80-86633-93-0.

66 Tato škola původně vznikla již 1921 v Německu a později ji její zakladatel A. S. Neil přesunul do Anglie. Svobodová, J. *Směry a tendence ve světové pedagogice druhé poloviny 20. století*. In *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. 220 s. s. 35 - 45. ISBN 978-80-86633-93-0.

výchovných nároků připouští, ale jakoukoli výchovu odmítá a nahrazuje ji vztahem na principu rovnoprávnosti.⁶⁷

Pro obnovu československé školy ve dvacátých letech minulého století bylo důležitým momentem přednesení požadavku **svobody pro dítě i učitele a jeho pedagogickou činnost** na prvním učitelském sjezdu v roce 1920. Tento požadavek se spolu s myšlenkou svobodné výchovy a volné školy stal základním východiskem v reformním období K těm, kdo se se o naplnění této ideje pokoušeli patřil např. Josef Úlehla. Mělo ji být dosaženo nahrazením dosavadní dogmatické a pasivní školy založené na osvojování hotových vědomostí, možností hledat a třídit informace, o nichž pak žák svobodně přemýšlí, posuzuje je a vyvozuje závěry. Dostává tak příležitost změnit skutečnost, která je mu předkládána, a možnost naučit se svobodu a odpovědnost přijímat.⁶⁸

Ve třicátých letech se obsah pojmu svoboda posunul k hlubšímu porozumění na základě nácviku stěžejních vědomostí. V letech čtyřicátých se pak předválečné reformní myšlenky uplatnily v obnově demokratického školství. V poválečném období se v mnoha evropských zemích objevuje požadavek **svobodné, volné, otevřené školy**.⁶⁹ Další zásadní změna nejen pedagogického ale i společenského postoje směrem ke svobodě přišla až s rokem 1989, kdy začíná docházet k postupné **demokratizaci a liberalizaci školy**, umožňující žákovi **svobodnou volbu ze vzdělávací nabídky i svobodnou činnost pedagoga**. Dochází k **humanizaci vyučování a celkového školního prostředí** a také vznikají různé organizace podporující alternativní snahy ve výchově a vzdělávání⁷⁰.

Princip svobody je uplatňován v celé řadě dalších koncepcí. Například v angažovaném učení se lze setkat s ideou větší **svobody a dobrovolnosti v rozhodování**, která je opět spojována se zodpovědností.⁷¹ V rámci Programu

67 Tamtéž.

68 Tamtéž, s. 22 - 23.

69 Tamtéž, s. 18.

70 Tamtéž, s. 31.

71 Horká, H. *Angažované učení*. In *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. 220 s. s.102-107. ISBN 978-80-86633-93-0.

podpory zdraví ve škole je uplatňován model školy jako demokratického společenství, v níž fungují mezi žáky i učiteli vztahy **partnerské spolupráce** respektující **svobodný projev a toleranci**.⁷²

Od první poloviny 20. století je možné setkat se klasickými školskými alternativami, mezi něž patří mimo jiné waldorfská škola. Ta na rozdíl od předchozích pedagogických pojetí pojem svobody chápe odlišně. Nepojímá svobodnou školu ve smyslu svobodného vyjádření žáka, nýbrž usiluje o „*svobodný, nenásilný, přirozený vývoj vnitřních sil člověka*“.⁷³ Opět se zde objevuje myšlenka, s níž byla tato kapitola otvírána a kterou ji lze shrnout. Člověk by měl **výchovu směřovat ke svobodě** ve smyslu samostatného a odpovědného života ve společnosti.

72 Svobodová, J. *Škola podporující zdraví, rozvojově-preventivní program pro každou školu*. In *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. 220 s. s.108-120. ISBN 978-80-86633-93-0.

73 Pol, M. *Reformní pedagogické koncepce v teorii a praxi*. In *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. 220 s. s.132-145. ISBN 978-80-86633-93-0.

4 Autorita

4.1 Vymezení a pojetí autority ve společnosti

Samotné vymezení tohoto pojmu je úkol nesnadný, neboť existuje mnoho způsobů, jak lze na autoritu pohlížet, stejně jako jsou patrné větší či menší odchylky mezi interpretacemi jednotlivých vědních oborů. Fakt, na kterém se však většina z filozofických a pedagogických odborníků shoduje, je její reálná existence jako neodmyslitelné součásti lidské společnosti.⁷⁴ V různých oblastech společenského života se objevuje například autorita přirozená a osobní, mocenská či úřední, autorita nadřízených, rodičů nebo učitelů, ale také tzv. autoritativní i autoritářské chování nebo řízení, apod.

Často je jí neprávem přisuzován především negativní význam. Mnozí lidé, nejen z řad odborných kruhů, ale i široké veřejnosti, odmítají jakoukoli autoritu jako jev nežádoucí, omezující jejich svobody. Toto chybné pojetí se zpravidla zakládá na předchozí zkušenosti s manipulativní přístupem, projevovaným například zneužíváním moci ze strany osoby nebo instituce, která autoritu představovaly. V běžném užívání, je tento pojem zastupován množstvím synonym, jako je dominance, vliv, úcta, obdiv, odbornost, úřad, apod.⁷⁵ Zpravidla se jí užívá v kontextu s jinými pojmy, jako například svoboda a odpovědnost, moc nebo manipulace, ale též právo a povinnost, hodnoty a tradice, aj. Z tohoto úvodu je patrné, že s autoritou je možné setkat se téměř ve všech sférách života společnosti, je její neoddělitelnou součástí. K přesnějšímu pochopení podstaty a významu tohoto jevu je vhodné obeznámit se s původem samotného výrazu.

Štverák vysvětluje, že z etymologického hlediska je původ slova datován do období klasického Říma, kde se latinské slovo *autocritas* odvozovalo od původního

74 STŘELEČ, Stanislav. et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy* I. Brno: Paido, 1998. 189 s. s.58 ISBN 80-85931-61-3.

75 Tamtéž.

augere („množit“). Prvotní auctoritas byla představována římským senátem - radou starších, jemuž byla svěřena moc ve smyslu kompetence udělovat monarchovi nikoli příkazy, ale rady a pokyny, a schvalovat jeho rozhodnutí. Tato legitimní moc nebyla podmíněna odborným věděním nebo rozhodnutím vyšší vládnoucí instancí, naopak pramenila z respektu ke zkušenosti starších, kteří se tak s vědomím odpovědnosti svými rozhodnutími podíleli na vedení římského království.⁷⁶ S tímto vymezením autority se shoduje Vališová (2008, s.18), která jako další pozitivní atributy slova auctoritas uvádí „*podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost*“ a z nich vyplývající další pozitivní charakteristiky a funkce.

V průběhu dějin zaznamenalo společenské uspořádání i život lidí mnohé změny, spolu s tím se vyvíjelo i obsahové vymezení tohoto pojmu, který zejména v kontextu různých sociologických a politologických studií začal být chápán ve vztahu „*autority a moci, autority a vlády, autority a sociálního tlaku*“, který je doprovázen různými negativními projevy (Vališová, 2008, s.18). Tyto projevy však vyjadřovaly nedostatek skutečné autority, která byla nepřiměřeně nahrazována mocí. Následkem toho začala být samotná autorita chápána jako neslučitelná se svobodou a demokracií.

Jak již bylo uvedeno, toto vnímání je chybné. Podle platného univerzálního vědeckého vymezení je autorita definována jako „*antropologická konstanta, která spoluvytváří pravidla skupinového soužití, organizační řád skupiny, spolupodmiňuje její biologické přežití, rozvoj jedinců i předávání zkušeností z generace na generaci*“ (Kučerová, 1999 cit dle. Vališová, 2008, s.18). Z této definice je možné vyvodit, že pokud není uplatňována nevhodnou nebo násilnou formou, ale naopak jsou-li respektována základní lidská práva a potřeby jednotlivců, pak zaručuje předávání pozitivních hodnot a umožňuje úspěšné fungování celé společnosti.

4.2 Druhy autority

Autorita není přirozenou vlastností osobnosti, její vznik je možný pouze ve

⁷⁶ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 282 s. s. 7. ISBN 80-246-0003-X.

vztahu osob při sociální interakci. Vališová (2008, s.20) tento vztah interpretuje jako „*hru sociálních rolí*“, při níž se rozlišuje „*role vedoucí*“ a role „*následující*“ nebo také „*nositel*“ a „*příjemce*“ autority. Tyto role nejsou zaměnitelné, ale vzájemně se doplňují, obě mají své specifické vlastnosti a pravomoci, které je třeba respektovat. Existuje mnoho podob takovýchto vztahů, podle nichž lze stanovit kritéria pro členění autority pojmenovat její jednotlivé druhy.⁷⁷

Vališová rozlišuje dvě kritéria, genetické a sociální, na jejichž základě vymezuje možné typy autorit. S ohledem na **genetickou výbavu**, může jedinec disponovat autoritou přirozenou nebo získanou. Při zohlednění různých **sociálních aspektů** lze jedinci přisuzovat autorita osobní, poziční, funkční, formální nebo neformální, skutečnou či zdánlivou.

Autorita přirozená je určována jednak vrozenými rysy osobnosti jako například temperamentem, ovšem také profesními dovednostmi. Na jejím základě pak výchovou, vlastní pílí a osvojováním nejrůznějších schopností během života jedinec buduje autoritu získanou.

Podle **sociálního statutu** se může jedinec vyznačovat autoritou osobní, vychází z individuálních vlastností, schopností a dovedností. Autoritu poziční lze ztotožnit s oficiálně a úředně předaným vlivem. Plněním očekávání ze strany druhých lidí a kvalitním výkonem své role či funkce jedinec získává autoritu funkční.

Vzhledem **sociální prestiži** jedince mu je přisuzována formální autorita, která vyjadřuje jeho vliv založený na jeho postavení a činnostech, které vykonává v rámci hierarchie instituce. Oproti tomu jeho osobnostní vlastností a kvality a z nich plynoucí přirozený vliv mu umožňují získat autoritu neformální.

Z hlediska **důsledků chování sociálního okolí** lze u jedince rozlišit autoritu skutečnou projevující se jeho schopnosti udržet soudržnost pracovního kolektivu a vyjadřovaným respektem a vstřícností ze strany jeho podřízených. Naopak má-li

⁷⁷VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 144 s. s. 20. ISBN 978-80-247-2282-5.

jedinec pouze autoritu zdánlivou, podřízení mohou sice plnit jeho pokyny, ovšem projevuje se u nich nedůvěra a neochota ke spolupráci.⁷⁸

Z hlediska **nositele autority se v dějinném vývoji** uplatňovala například autorita rodičovská, starších, silnějších, panovníků, náboženská, úřední nebo vědecká.

Autorka následně výše zmíněné autority rozděluje do skupin podle kritéria **osobního vkladu** ze strany nositele. Pouhým přidělením autority ze strany funkce jedinec získává autoritu statutární. Spolu s nabytými profesními znalostmi a dovednostmi se u něj projevuje autorita odborná. Jedinci se zdravým sebevědomím, jednajícím laskavě a taktně připisuje jeho okolí autoritu charismatickou. Jedná-li jedinec zodpovědně a čestně ve vztahu k sobě, druhým lidem i ke světu, pak je u něj rozvíjena autorita morální.

V každodenním životě je jedinec konfrontován s potřebou použít některé z uvedených druhů autorit a v konkrétních situacích zvolit ty nejvhodnější. Z hlediska pedagogického působení je aktuální požadavek, který autorka v závěru předkládá. Je jím potřeba rovnoměrně zastoupeného používání statutární, odborné a osobní autority nejen při výchově v rodině, ale zejména je důležité vhodně formovat autoritu učitele ve školním výchovně vzdělávacím procesu.

4.3 Autorita učitele

Pro dítě jsou v prvních letech jeho života nejdůležitějšími lidmi, kteří mu pomáhají orientovat se v životních a společenských situacích, zpravidla jeho rodiče. Po vstupu do školy však způsob jeho nazírání světa z velké části začínají ovlivňovat vedle jeho vrstevníků zejména učitelé. Přestavují pro něj nejen nový zdroj informací, ale jsou také zprostředkovateli žádoucích hodnot a norem společnosti. Aby však učitelovo výchovné i vzdělávací působení na žáky bylo možné a účinné, je nezbytné aby se učitel stal pro žáky autoritou. Pro autoritu učitele jsou samozřejmě platné

⁷⁸VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 144 s. s. 40-41. ISBN 978-80-247-2282-5.

dříve zmíněné znaky obecného vymezení autority, vedle nich však existují i některé specifické charakteristiky určující autoritu ve výchovném a vzdělávacím působení ve škole.

4.4 Budování autority učitele

Jak již bylo uvedeno, autorita vždy vyplývá z nějakého vztahu. V pedagogickém působení se jedná o vztah učitele a žáka. Podobu tohoto vztahu a tedy přijetí či odmítání učitelovy autority je ovlivňováno mnohými okolnostmi. Střelec pro úspěšnost tohoto vztahu jako podstatné akceptování a respektování individuality obou zúčastněných. Podle něj, k tomu nedochází spíše ze strany učitele. Autoritu podmiňuje nejenom znalostmi ale za důležité považuje i schopnost rozpoznávat důležité od nedůležitého. Spolu se schopnostmi aktivního řízení a přiměřeného hodnocení přikládá značný význam také účasti učitele na životě žáků. Cíl autority nespatřuje v autokratickém ovládnutí činnosti žáka, ale naopak podstatné je pomoci nalézt mu jeho vlastní cestu k pochopení a osvojení učiva.⁷⁹

4.4.1 Činitelé určující autoritu učitele

Kyriacou považuje za rozhodující pro přijetí a uznání učitelovy autority okamžik, kdy žáci uznají, že je ze své pozice oprávněn kontrolovat jejich chování a průběh jejich učení. V praxi to znamená, že je nutné, aby byl učitel z pozice své autority schopen usměrňovat dění ve třídě tak, aby bylo možné úspěšně realizovat učební činnosti. Tato autorita má být však potvrzována učitelovými schopnostmi vést efektivně výuku ve třídě, nikoli uplatňována z pozice mocenského vlivu. Podle autora existují čtyři hlavní složky, které formují autoritu učitele. Jsou jimi vyjadřování statusu učitele, kompetentní vyučování, výkon manažerského řízení a účinný přístup k nežádoucímu chování žáků.⁸⁰

79 STŘELEČ, Stanislav. et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy* I. Brno: Paido, 1998. 189 s. s.53. ISBN 80-85931-61-3.

80 KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. s. 99n. ISBN 80-7178-022-7.

Ze statusu učitele vyplývá značná část jeho autority. Promítá se do něj to, jak společnost vnímá učitelskou profesi a kolik respektu a úcty je přisuzováno učiteli ze strany rodičů a jiných pro žáky významných osob. Větší měrou než autorita plynoucí z oficiálního postavení pak působí skutečnost, zda se učitel chová a jedná v souladu s touto pozicí. V kontextu vyučování žáci je projevem této autority například přesvědčivý a uvolněný projev, sebejistý tón hlasu, věcné vyjadřování nebo oční kontakt. Autor varuje před vyjadřováním statusu prostřednictvím dotyku. Přestože lze vhodným požitím dotyku vyjádřit přátelský postoj, může být s ohledem na osobu žáka a jeho situaci špatně pochopeno.

Klíčovým zdrojem autority učitel je také **kompetentní vyučování**, jehož prostřednictvím sděluje, že svému oboru rozumí, zajímá se o něj a je schopen efektivně naplánovat a řídit učební činnost žáků. Žáci tyto aspekty uznávají, čímž se autorita učitele dále upevňuje. V případě, že učitel způsob výuky nezvládá, žáci to interpretují dvojím způsobem – učitelovým nedostatečným úsilím nebo nedostatečnými pedagogickými dovednostmi. Obojí zasahuje jejich osobnost a žáci na to reagují nežádoucím chováním. Při dobře zvládnutém vyučování je pozitivně utvářena osobnost žáka a posiluje se v něm vědomí vlastní hodnoty a důležitosti.

Třetí zdroj autority byl průběžně naznačován, je jím tzv. **výkon manažerského řízení třídy**. Vedle již zmíněných požadavků se jedná také potřebu udržení žáků do učebních činností a jejich hladký průběh. Důležité je jasně vymezit pravidla pro chování žáků a dohodnout se s nimi na způsobu průběhu opakujících se činností. Na efektivním vyučování se například podílí vzájemně ohleduplné chování, pravidla pro příchod a odchod žáků, jejich právo zeptat se, pokud nerozumí, zvednutí ruky případě žádosti o slovo, apod. Naruší-li průběh vyučování nepředvídatelná událost, je důležité reagovat pohotově, případně v závislosti na povaze situace se smyslem pro humor

Čtvrtým základním požadavkem autority učitele je **kompetence účinně řešit případy nevhodného chování** žáků, ať již všední přestupky nebo závažné události. Je zřejmé, že nevhodnému chování je vždy lepší předcházet. Z předchozích strategií

lze dojít k závěru, že vhodným řízením vyučování je možné mnohemu negativnímu chování předejít, případně jej v počátcích usměrnit. Jako hlavní strategie pro účinné předcházení nevhodného chování autor (1991, s.103) doporučuje sledovat všechny žáky ve třídě a procházet celou učebnou, užívat očního kontaktu, zaměřovat otázky na jednotlivé žáky. Pomáhá též využívat proxemiku⁸¹, pomáhat žákům s prací, obměňovat činnosti i tempo práce. Učitel by se měl snažit být citlivý na změny v chování žáků a projevy neúcty. Objeví-li se první známky nevhodného chování a výše zmíněné strategie nefungují, je možné žáky přesadit.

Vyskytne-li se ve třídě projev nevhodného chování i přes použití zmíněných strategií, je třeba se rozhodnout mezi prozkoumáním jeho příčin, nebo jej pokárat a dát najevo, například tónem hlasu, že není žádoucí v tomto chování pokračovat. Toto rozhodnutí vychází z konkrétní situace, míry naší jistoty příčinou problémového chování, apod. K označení učitelova prověřování projevu nekázně označuje autor anglický termín „investigating“, k projednávání používá termínu „counselling“⁸².

Dalším krokem k budování autority napomáhá učiteli efektivní projednávání případu, kdy je vhodné žákovi poskytnout dostatečný prostor pro vysvětlování a směřovat jej k vyjádření souhlasu s tím, že v budoucnu bude z jeho strany následovat požadované chování. Šanci na úspěch učitelova postupu zvyšuje jeho uplatňování v soukromí, neméně důležité je vyjádření učitelovy důvěry a respektu, stejně jako snaha pomoci žákovi a zájem o jeho osobu. Cílem je přimět žáka k přehodnocení jeho chování i zamyslení se nad jeho možnými důsledky a rozhodnutí se v budoucnu chovat správným způsobem.

81 Fyzická blízkost

82 Tamtéž, 105.

4.5 Krize autority v současné škole

V šedesátých letech minulého století se ve společnosti začínaly poprvé objevovat požadavky na změnu podoby stávajícího školství, jehož koncepce byla shledávána stále více nevyhovující. Jak přibližuje Vališová pozornost byla věnována zejména autoritě učitele a jejich vzájemný vztah začal být nahlížen již ne na základě moci založené na vládnoucí roli učitele, ale naopak na principech vzájemného respektu a úkolem pedagoga byla spíše poradní činnosti a podporování tvůrčí myšlenkové aktivity žáka. Pedagog má tedy vedle úspěšného řízení učebních činností, udržování kázně a používání vhodných výchovných prostředků, nově plnit také roli partnera a rádce. Podstatou tohoto vztahu je vzájemný respekt, který učiteli dává možnost ovlivňovat vztah žáka ke škole i obecným hodnotám společnosti.⁸³

Učitel tedy i nadále zůstává nositelem vzdělání a zprostředkovatelem hodnot a norem společnosti, ovšem problém se objevuje ve stále klesajícím postavení role učitele ve společnosti v očích dětí, jejichž postoj je zpravidla založen na přístupu jeho rodičů k učitelské profesi. Vališová zde mluví o významu pozitivní a negativní zkušenosti z primární rodiny. V souvislosti s tímto jevem dochází ve společnosti ke krizi její morální orientace. Není pravda, že by autorita ze společnosti vymizela úplně, nabývá pouze jiných forem. Závěrem se autorka zaměřuje, s ohledem na proběhlá zkoumání, na některé činitele, které zapříčinily pokles autority učitele, jmenovitě to jsou úroveň práce některých učitelů, často v závislosti na neodpovídající výšce platu, zdiskreditování školy předchozím režimem, nebo liberalizace projevující se ve všech sférách společnosti, která ze své podstaty popírá autoritu jako takovou. Výsledkem je tedy pokles hodnoty vzdělání i kvalifikace pedagogů.

⁸³VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 144 s. s. 50. ISBN 978-80-247-2282-5.

5 Způsob výchovy

5.1 Vymezení pojmu

Výchova probíhá při řadě činností, do nichž jsou aktivně zapojeni a vzájemně na sebe působí dospělí a děti. Aby dospělí u dětí naplnili výchovné cíle, užívají rozličných výchovných prostředků a metod. Jedná se o kladení požadavků a kontrolu jejich plnění, pochvalu a napomínání, odměny a tresty. Ale také používají vysvětlování a přesvědčování, působí na děti osobním příkladem či činností, v neposlední řadě také využívají vlivu malé skupiny a mnoha jiných prostředků. Čáp následně uvádí, že odlišné způsoby výchovy se vyznačují rozdílnými formami výchovného působení dospělých na děti, při čemž tentýž výchovný prostředek či postup, může být jednou účinný, jindy neúčinný, někdy až vede k opačnému chování dítěte. Tato skutečnost je závislá na vlastnostech a zkušenostech vychovávajícího i vychovávaného a jejich vzájemném vztahu, stejně jako na konkrétní situaci a řadě dalších podmínek, které ne vždy lze identifikovat nebo objasnit. K snazší orientaci ve složitém výchovném procesu a pro lepší pochopení jednotlivých výchovných situací i odlišným účinkům téhož výchovného prostředku či postupu používá Čáp termín způsob výchovy.⁸⁴

Dle Gillernové pojem způsob výchovy napomáhá nejen k snadnější orientaci ve složitých rodinných vztazích, ale také nám podává zprávu o výchovných postupech, jejich podobě či adekvátnosti a umožňuje lépe porozumět jejich výslednému působení na dítě. Autorka dále uvádí, že rodina během svého vývoje zaznamenává mnoho změn, nevyjímaje změny v její výchově a charakteru interakcí mezi jednotlivými členy. Nicméně způsob výchovy je možné považovat za relativně stabilní součást životního stylu rodiny, jež je klíčovým výchovným prostředím, a dochází v ní k uspokojování potřeb všech jejích členů.⁸⁵

⁸⁴ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 135. ISBN 80-85866-15-3.

⁸⁵ GILLERNOVÁ Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a*

Při pohledu na výchovu v rodině z hlediska postoje matky a otce k dítěti hovoříme o tzv. rodičovském postoji. Z výše uvedeného i ze zkušenosti každého člověka je evidentní, že tento postoj není univerzální pro výchovu ve všech rodinách.

Autoři zkoumající rodičovské postoje jich předkládají celou řadu, například postoj milující, akceptující, jako jehož protiklad nacházíme postoj zavrhuující, nenávistný. Další postoje jsou vyjádřeny vzbuzováním pocitu viny, vštěpováním úzkosti, kontrolou přátelstvím či odnětím lásky. Jiné postoje jsou vyjádřeny nepřátelskou rezervovaností až lhostejností, zanedbáváním nebo naopak vynucováním. Pro další postoje je charakteristické symbolické nebo přímé odměňování láskou či nenávisť. V rodině se setkáváme také s postojem nedůsledným až chaotickým, nebo kontrolou autoritativní, či postojem demokratickým aj. Snazší orientaci v této otázce umožnilo zjednodušení široké škály rodičovských postojů do dvou až tří postojových dimenzí, na nichž se shoduje většina autorů. Lze říci, že souvisí s kvalitou citu, stupněm vedení a mírou důslednosti ze strany rodičů a jsou následující :

- postoj kladný, láskyplný, akceptující – postoj záporný, hostilní, chladný až zavrhuující
- postoj kontrolující – postoj poskytující dítěti autonomii, volnost, liberální postoj
- eventuálně třetí postojovou dimenzí je důslednost – nedůslednost ⁸⁶.

Formulování a rozlišení těchto základních postojů má blízko k termínu styly (typy) výchovy, jehož užívání je charakteristické pro pedagogické myšlení v duchu anglosaské, tedy střeoevropské tradice. Rovněž autoři americké pedagogické literatury pracují s pojmem rodičovské chování odpovídající behavioristické tradici a

dívek. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). Psychologické dny 2004 : Svět žena svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005.[online]2005-09-01[cit.2011-03-30].

Dostupné z WWW: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>.

86ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. 140.vISBN 80-85866-15-3.

obdobně používají termín způsob výchovy, jímž zobecňují dílčí specifické projevy rodičovského chování. Na rozdíl od toho německá odborná literatura vztahuje na obecnou podstatu určující podobu specifického výchovného chování v konkrétních situacích pojem styl výchovy. U nás tímto pojmem zpravidla označujeme tři základní typy způsobů výchovy, a to autokratický, liberální a integrační. Autor dále uvádí, že pro pojmenování vzájemného působení a komunikování v procesu výchovy ze strany dospělých a dětí preferujeme termín způsob výchovy.⁸⁷

Obecně lze způsob výchovy definovat jako **celkovou interakci a komunikaci** dospělých s dítětem. Rozlišujeme dvě podstatné složky výchovy. První složkou je **emoční vztah** dospělých k dítěti, který se projevuje specifickým prožíváním a chováním dítěte. Druhou složkou pak je **způsob výchovného řízení**, jenž určuje volbu a způsob užití výchovných prostředků, postupů a metod. Nutno zdůraznit, že obě složky jsou na sobě nezávislé, a zároveň se neoddělitelně spolupodílí na výsledném osobnostním vývoji dítěte, jeho sebehodnocení a seberealizaci v budoucím životě⁸⁸.

5.2 Některé přístupy ke zkoumání způsobů a stylů v minulosti:

Jako příklad zkoumání stylů výchovy je žádoucí uvést experimentální výzkum německého psychologa Lewina z roku 1939, v níž nalzáme i v současné době stěžejní oporu pro zkoumání problematiky způsobu výchovy. Lewin upozornil na to, že podoba způsobu výchovy v rodině i ve škole se značně odvíjí od společenskohistorických podmínek a tradic daného regionu, stejně jako převládajících názorů a specifických podmínek života lidí v určité společnosti. K tomuto soudu došel na základě vlastní zkušenosti, neboť z rodného Německa emigroval Spojených států amerických, a byl tak konfrontován s naprosto odlišným způsobem výchovy. „*Dospělí zacházejí s dítětem spíše jako se sebou rovným, kdežto v Německu to vypadá, jako by bylo přirozeným právem dospělých vládnout a*

⁸⁷ Tamtéž, 141n.

⁸⁸ Tamtéž.

povinností dětí poslouchat... V Německu má dospělý spíše záměr udržet dítě ve stavu ve stavu podřízenosti, kdežto Američan si přeje uvést dítě co nejdříve do stavu stejných práv.“ Zajisté není možné toto tvrzení zobecnit pro všechny případy jmenovaných zemí, nicméně ukazuje rozdílnou míru svobody ve výchově odlišných kultur. Na základě experimentu s rozdílným způsobem vedení skupiny žáků, následně typologicky vymezil styly výchovy na autokratický, demokratický neboli sociálně integrační a styl „laissez faire, tedy liberální či volný. Bylo také prokázáno, že chování a prožívání dětí i výsledky jimi podané v různých činnostech, jsou závislé na stylu výchovy.⁸⁹

Od druhé poloviny 20. století psychologické výzkumy zaměřené na způsob výchovy začínají brát vedle výchovného řízení stále více v úvahu také **emoční vztah rodičů k dětem** jako faktor, jenž způsob výchovy významně ovlivňuje. S modelem těchto dvou nezávislých dimenzí pracuje například Schaefer(1959), kdy rozlišuje záporný a kladný vztah, řízení slabé a silné. Model však není dokonalý, neboť nepředpokládá protikladnost kvality a kvantity v rozdílných způsobech výchovy a v jejich účincích. Stejně tak je opomenuta spojitost mezi emočním vztahem a řízením, i konflikt mezi kladným a záporným postojem, nebo slabým a silným řízením⁹⁰.

Jako další významné přispění do problematiky způsobu výchovy autor (1996) považuje tzv. Marburský dvoukomponentový model rodičovského zpevňování (Stapf, Hermann, Stapf, Stäcker, 1972). Autoři využívají poznatků Skinnerovy teorie učení o pozitivním a negativním zpevňování, které jsou podle nich klíčové a projevují se ve dvou základních dimenzích výchovy v rodině:

- přísnost a hojné užívání trestů, pokárání a nátlaku
- podpora, pochvala a pomoc.

Jak z výzkumu vyplývá, dítě, které je vychováváno přísným způsobem a zákazy bývá úzkostnější, jeho chování je motivováno snahou vyhnout se trestu a

⁸⁹ Tamtéž, 142.

⁹⁰ ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. 381 s. s.337.

často se u něj setkáváme se syndromem „hodného dítěte“. Mimo prostředí rodiny se jeho aktivita začíná projevovat ve větší míře a chová se podle norem uznávaných novou skupinou, navzdory tomu, že za porušení zákazu rodičů následuje trest. Současně akceptuje autority a názory většiny, avšak k chování a chybám druhých je méně tolerantní. Značně patrný je rozdíl mezi jeho reálným a ideálním já.

Oproti tomu dítě, které je převážně chváleno a jehož činnost je podporována, je aktivnější a orientuje se na odměny plynoucí z plnění příkazů. Úspěšně se učí sociálním akulturním dovednostem a bez větších problémů se ztotožňuje s normami své referenční skupiny, v níž je oblíbené také pro to, že své okolí vnímá a hodnotí převážně pozitivně. Ideální já se u něj nijak diametrálně neliší od toho reálného. Výsledky zkoumání také poukazují na původ dítěte převážně z rodiny s vyšším sociálním statusem a vzděláním rodičů.

Čáp dále popisuje jak se v šedesátých letech minulého století se svými kolegy zabýval jednotlivými způsoby výchovy, a shledal vážnou potřebu rozlišit styl výchovy autokraticko-liberální, kdy se jedná se o rozporuplnou výchovu ze stran rodičů. Za nezbytné také považoval další kategorizace integračního stylu na styl zdůrazňující buď požadavky a kontrolu, nebo liberálnost, a podskupinu tzv. středního integračního stylu. Obdobně i styl autokratický, liberální a autokraticko-liberální vykazoval podle něj nutné rozdělení na základě spíše kladného, nebo záporného emočního vztahu rodičů.⁹¹

Vzhledem k tomu, že stávající typologii tří stylů výchovy i model dvou dimenzí spatřoval jako problematické z důvodu jejich nedostatečných možností, přistoupil k pokusu o vytvoření vlastního modelu, jenž by byl pro deskripci možných způsobů výchovy vhodnější, a ve spolupráci s Rotterovou (1979) model čtyř komponent výchovy a jejich kombinací. Za přínos tohoto rozhodnutí lze považovat rozlišení na dvě dvojice protikladných komponentů výchovy, tj. kladného a záporného a komponent požadavků a volnosti. Zdůrazňuje, že všechny tyto složky se

91ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 309 s. 140. ISBN 80-85866-15-3.

uplatňují ve způsobu výchovy na sobě nezávisle a zároveň jsou vzájemně různým způsobem kvantitativně i kvalitativně kombinovatelné.. Uvedeným částem Čáp přiřadil obecnější termíny dimenze emočního vztahu a dimenze výchovného řízení. Avšak i tento model nabízí úzký pohled na možné rodičovské a učitelovi přístupy a uvádí pouze dvě komplexní charakteristiky způsobu výchovy

Možnost použití termínu styl výchovy připouští pouze v případě „*kvalitativně specifikovaných kombinací čtyř komponentů výchovy (popřípadě dvou komplexních charakteristik) ... např. autokraticko-liberální*“. Upozorňuje však, že není možné přehlednout faktor kvantity, tudíž typologické označení nelze vztahovat na všechny možné způsoby výchovy.

Gillernová zmiňuje, že v angloamerické společnosti je pozornost často věnována modelu čtyř stylů výchovy, jenž podle projevů emočního vztahu rozděluje rodiče na „odmítající“ a „akceptující“ v souvislosti s užitou mírou požadavků a jejich kontroly předkládá styl autoritářský, autoritativně vzájemný, zanedbávající a shovívavý.

RODIČE	ODMÍTAJÍCÍ	AKCEPTUJÍCÍ
NÁROČNÍ A NEKONTROLUJÍCÍ	AUTORITÁŘSKÝ STYL	AUTORITATIVNĚ VZÁJEMNÝ STYL
NENÁROČNÍ A NEKONTROLUJÍCÍ	ZANEDBÁVAJÍCÍ STYL	SHOVÍVAVÝ STYL

Srovnáme-li spolu autoritářský a autoritativní styly, můžeme nalézt shodu ve vysokém stupni kladení požadavků a kontroly. Zatímco však autoritativně vychovávající rodiče poskytují dítěti také pomoc a podporu, pro rodiče vychovávající autoritářsky je typické malé respektování potřeb a přání dítěte, stejně jako jeho reálných možností. Při zanedbávající stylu nejsou na dítě kladeny žádné nároky a rodiče jsou k dítěti lhostejní nebo jej odmítají, oproti tomu shovívavý styl je charakteristický emoční podporou a porozuměním rodičů, ovšem bez přiměřených

požadavků a jasného vymezení hranic.⁹²

Současná pedagogická teorie i praxe vychází převážně z dimenzionálních modelů způsobu výchovy, v nichž se obě dimenze účastní odlišných způsobů výchovy a určují volbu a způsob užití jednotlivých výchovných prostředků, ale také determinují charakter a kvalitu vzájemných interakcí a vztahů mezi dospělými a dítětem, čímž působí na jeho prožívání i chování⁹³. Stěžejním je pak model devíti polí, k němuž se dalším kritickým zkoumáním svých předchozích závěrů dopracovali Čáp a Boschek (1994) a jenž je dále využíván i v jejich standardizovaném dotazníku zjišťujícím způsob výchovy v rodině. Tento model podrobněji rozpracovává interakci emočního vztahu rodičů k dětem a jejich výchovného řízení, a to za působení dvou protikladných komponentů v každé dimenzi. V rovině emočního vztahu tedy počítáme s komponentem kladným a záporným, v rovině výchovného řízení se objevuje komponent požadavků a volnosti. Pro sbírání dat při terénním výzkum této práce je použito zmíněného dotazníku, pro to je žádoucí seznámit se s modelem podrobněji.

EMOČNÍ VZTAH	VÝCHOVNÉ ŘÍZENÍ			
	SILNÉ	STŘEDNÍ	SLABÉ	ROZPORNÉ
ZÁPORNÝ	1		2	3
ZÁPORNĚ - KLADNÝ	9			
EXTRÉMNĚ KLADNÝ	4	5	6	7
			8	

Tabulka 1: Model devíti polí způsobu výchovy v rodině⁹⁴

92 GILLERNOVÁ Ilona. Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). Psychologické dny 2004 : Svět žena svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005.[online]2005-09-01[cit.2011-03-30].

Dostupné z WWW: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>.

93 Tamtéž.

94 Tamtéž, s.5.

5.3 Dimenze emočního vztahu

Gillernová s odvoláním na jiné autory jako je Ainsworthová nebo Bell připomíná, že největší vliv na podobu kontaktu matky s dítětem představuje její celková reakce na jeho potřeby. Z mnohých výzkumů vyplývá že se emoční vztah mezi matkou a dítětem projevuje již během těhotenství. Přestože se v průběhu vývoje dítěte pozměňují konkrétní projevy, vykazuje poměrně konstantní charakter.⁹⁵

S tímto závěrem se shoduje i rozlišení dimenze emočního vztahu na komponentu kladnou a zápornou, které předkládají Čáp a Boschek ve svém modelu devíti polí (1994). Kladný komponent je zastoupen tehdy, dochází-li ze strany rodičů k přijímání dítěte a projevům lásky a porozumění, oproti tomu odměřenost citů a odmítající postoj je příznačný pro záporný komponent. Ačkoli se jedná o v podstatě protichůdné komponenty, vzájemně se jejich projevy nevylučují. V závislosti na projevech, které v emočním vztahu rodičů dominují, rozlišujeme základní formy emočního vztahu k dítěti – extrémně kladný, kladný, záporný a střední neboli záporně-kladný.

Extrémně kladný i kladný emoční vztah vykazují vysoký kladný komponent, kdy dochází k vzájemnému oceňování a přijímání rodičů a dětí. Rodiče poskytují dítětem podporu a pomoc a vzájemně s vnímají pozitivně. Výchova i různé společné činnosti, jak pracovního tak odpočinkového charakteru, probíhají v přátelské atmosféře. U kladného komponentu je navíc v malé míře zastoupen i komponent záporný. Porozumění ze strany rodičů s sebou přináší ochotu řešit a spoluprožívat běžné i náročné životní situace.

Ve středním emočním vztahu je charakterizován kladnými i zápornými emočními projevy, které jsou relativně vyrovnané. Nicméně můžeme hovořit i o

95 GILLERNOVÁ Ilona. Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). Psychologické dny 2004 : Svět žena svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005.[online]2005-09-01[cit.2011-03-30].

Dostupné z WWW: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>.

záporně-kladném emočním vztahu, kdy je patrný značný rozdíl mezi emočním vztahem matky a otce. K tzv. dvojné vazbě nebo ambivalentnímu emočnímu vztahu dochází například tehdy, nepřizpůsobují-li se postoje rodičů novým stádiím v průběhu vývoje dítěte. Příkladem takové postojové setrvačnosti mohou být projevy kladného emočního postoje odpovídající osmiletému, avšak nepřiměřené třináctiletému dítěti⁹⁶.

Pro záporný emoční vztah, v němž se převážně uplatňuje vysoký záporný komponent, je typická kritika a nedostatečná míra pochopení pro potřeby a přání dítěte. V nadměrné míře jsou využívány tresty, které jsou mnohdy pro dítě ponižující, naopak s pochvalou či trpělivým přístupem se dítě setkává zřídka. Dochází k přehnanému zdůrazňování nedostatků dítěte a nedoceňují se jeho úspěchy ze strany jednoho či obou rodičů. Rodiče jsou k dítěti chladní až lhostejní, což u něj vyvolává často pocit, že „*od něj chtějí mít pokoj*“⁹⁷. Dítě se často setkává s výčitkami, kdy rodiče zdůrazňují, jak moc se pro něj obětovali. V případě, že jsou rodiče příliš vyčerpáni, snaží se vynahradit dítěti nedostatek času přehnanými dárky, penězi nebo přílišnou volností, bohužel ne příliš úspěšně. Ovzduší v rodině je plné napětí, v krajním případě se objevují projevy nenávisti a rodiče s dětmi příliš nekomunikují, někdy je dítě dokonce cílem posměchu vlastních rodičů a jeho potřeby nejsou uspokojovány. Společné činnosti jsou uskutečňovány minimálně a zpravidla doprovázeny konflikty.

5.4 Dimenze výchovného řízení

Gillernová dále shrnuje, že jednotlivé typy rodinného výchovného řízení jsou určovány mírou a rozsahem požadavků, způsobem jejich kladení a stupněm kontroly či volnosti dítěte.

Jako první charakterizuje Čáp (1996) silné výchovné řízení, kdy rodiče vyžadují absolutní plnění povinností a neberou v úvahu schopnosti dítěte, jeho

96 ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 245 ISBN 80-85866-15-3.

97 Tamtéž, s. 244.

zájmy, často ani fyziologické potřeby, jako je dostatečný spánek nebo odpočinek. Rodiče často zdůrazňují, že dítě „*musí poslechnout*“⁹⁸. Pokud neuposlechne jejich příkazy, trestají jej přísně. Dítě má strach z rodičů, jeho chování zakřiknuté a bázlivé. V extrémních případech se setkáváme s týráním, čímž se u dítěte stupňuje odpor proti autoritám, projevovaný mírným způsobem i otevřenou agresí.⁹⁹ Nepřiměřeně velká kontrola a nedostatečný prostor pro vlastní rozhodování mu nedovoluje rozvíjet jeho iniciativu, ani neučí stávat se zodpovědným z vlastní jednání.

V kontrastu s tím, slabé výchovné řízení neklade na dítě žádné nebo jen velmi malé požadavky, přičemž ke kontrole jejich plnění nedochází vůbec nebo nedostatečně. Dochází k tomu, že si dítě „*dělá co chce*“¹⁰⁰ a setkává se nanejvýš s domluvami. Pokud nastane nějaký problém, rodičům postačí jeho výmluva nebo slib, jehož plnění už většinou nikdo nekontroluje. Často tak dochází v podstatě k výměně pozic, kdy rodiče plní požadavky dítěte a odstraňují možné překážky.

Pokud se vyskytují znaky dvou předchozích forem současně v rámci jedné rodiny, mluvíme o tzv. výchovném řízení rozporném. Setkáváme se s ním u téhož rodiče, například při přechodu ze slabého řízení na silné, nebo u rozporných řízení otce a matky. V obou těchto případech je dítě konfrontováno se vzájemně si neodpovídajícími nároky na jeho chování, rozsahem kontroly a volnosti.

Poslední uváděnou formou výchovného řízení je řízení střední, které klade na dítě přiměřené požadavky, na jejichž plnění je dohlíženo ohleduplným způsobem. Pro dítě je samozřejmé plnit zodpovědně své úkoly a povinnosti člena rodiny. U výchovného řízení Čáp informuje, že není obvyklé, aby při tomto řízení docházelo k projevům ani jednoho z předchozích řízení.

Závěrem uvedení autoři doplňují, že vývoj dítěte vedle rodičů utváří řada biologicky i psychosociálně podmíněných činitelů. Tedy i jejich model devíti polí respektuje výchovu jako multifaktoriální fenomén.

98 Tamtéž, s.246n.

99ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 245. ISBN 80-85866-15-3.

100 Tamtéž.

5.5 Determinanty způsobu výchovy (výchovného stylu)

Z výše uvedeného vyplývá, že na způsob výchovy lze pohlížet jako na jednu z podmínek, které pozitivně nebo negativně působí na vývoj dítěte a rozvíjení jeho osobnosti. Stejně tak podoba způsobu výchovy je ovlivněna mnohými faktory a je podstatné odhalit a pochopit, jak tyto rozličné okolnosti spoluutváří výsledný obraz způsobu výchovy.

Na základě dosavadní teorie i praxe kategorizuje Čáp tyto podmínky do tří skupin a zdůrazňuje jejich vzájemné působení. Charakter výchovy je tedy určován jednak **osobními vlastnostmi a zkušenostmi otce a matky z jejich původních rodin**, dále pak **vzájemným vztahem rodičů a jejich osobními problémy**. Do druhé skupiny patří **vlastnosti, zkušenosti a projevy vychovávaných dětí samotných**. Poslední skupinu tvoří nejružnější **společenskohistorické podmínky**, v nichž výchova probíhá.¹⁰¹

S odvoláním na opakovanou zkušenost psychologických a psychiatrických poradců i sociálních pracovníků Čáp jmenuje několik významných aspektů osobnosti rodiče a učitele, jejichž působení může významně ovlivnit způsob rodinné i školní výchovy. Dynamiku celého prožívání a chování osobnosti určuje temperament osobnosti, způsob výchovy se tedy bude lišit u jednotlivých typů temperamentu v síle, průběhu i výrazu emočního projevu (např. afektivní výbuch cholerika, klidný projev flegmatika, aj.).

Způsob výchovy může také do jisté míry ovlivnit výskyt specifika či anomálie osobnosti dospělého. Zde autor cituje Matouška (1993), jenž shledal u mnohých rodičů s extrémně záporný vztahem k dítěti diagnostikovanou vážnou duševní nemoc, handicap, pasivní závislost či trestnou činnost. Autor však důrazně dodává, že v žádném případě nelze z příznivé či nepříznivé podmínky vyvozovat přímou spojitost se specifickým způsobem výchovy. Na dítě, které je vychováváno

¹⁰¹ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 167-168. ISBN 80-85866-15-3.

vysokoškolsky vzdělanými rodiči, mohou být kladeny příliš vysoké požadavky bez ohledu na jeho možnosti či zájmy. Avšak z výsledků různých výzkumů je evidentní, že existuje vztah mezi výraznou labilitou osobnosti rodiče, autoritářským postojem, nedostatečnou objektivností, případně negativním nálepkováním dítěte na jeho nepříznivý vývoj.¹⁰²

Výrazně determinující je pro dospělého zkušenost s výchovou, kterou na něj bylo v jeho dětství působeno. V mnoha případech rodič i učitel volí bezděčně nebo zcela záměrně stejný způsob výchovy, kterým prošel on sám, neboť nepřipouští možnost jiného. Znovu opakovaným používáním stejného způsobu výchovy, dochází k jeho setrvačnosti, a tím zpomalení možného vývoje výchovy. Často se však vlastní zažitá výchova stává pro rodiče i učitele negativním modelem a ve snaze o dosažení jiného – lepšího výchovného způsobu neplánovaně volí protikladný extrém výchovy, nebo jeho výsledný způsob kolísá mezi zmíněnými póly.

Dále je žádoucí si uvědomit, že výchova neznamena pouze působení dospělého na dítě se snahou dosáhnout určitého cíle. Tím, že děti reagují na naše požadavky, působí i ony na naše chování a prožívání a poskytují nám zpětnou vazbu našeho způsobu výchovy. Vidíme, zda naše metody a prostředky výchovy vedly k požadovanému chování, tedy jsou úspěšné a lze je používat i nadále. V případě selhání našeho způsobu výchovy, je žádoucí nalézt nějaké jiné účinné postupy. V případě selhání námi zvoleného prostředku, se pocit nespokojení projevuje nejen v našem prožívání výchovné situace, ale stejně tak přináší zklamání dítěti. Jeho následná reakce v nás může vyvolat nežádoucí pocity a následně další nevhodnou odezvu, která dítě jen opětovně frustruje. Autor před tímto způsobem sociální interakce a komunikace varuje, neboť nijak neumožňuje rozvíjet osobnost dítěte, ale naopak komplikuje jeho vývoj.¹⁰³

Vliv obou skupin výše zmíněných podmínek se uplatňuje nejen v rámci tzv. mikroprostředí, tj. nejužšího sociálního prostředí – například rodiny. Jejich

¹⁰² Tamtéž, s180n.

¹⁰³ ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 185.. ISBN 80-85866-15-3.

spolupůsobení se projevuje zároveň v širším mezoprostředí, v kterém se vzájemně ovlivňují jak jednotliví dospělí a děti, tak malé sociální skupiny, např. uvnitř školy nebo vesnice. Nejširším prostředím se pak ukazuje tzv. makroprostředí celé společnosti, kde probíhá komunikace těch největších sociálních skupin a celků¹⁰⁴.

104 PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. s. 72. ISBN 80-85498-27-8.

6 Výchova autoritativní

6.1 Principy autoritativní výchovy

Autoritativní výchovný styl se vyznačuje hojným užíváním příkazů, hrozeb a trestů ze strany vychovávajícího, od nějž se dítěti nedostává potřebného porozumění pro jeho individuální zvláštnosti a přání. Aktivita dítěte je jasně předurčena osobností vychovávajícího, jeho zkušenostmi, názory a vůlí. Jinými slovy samostatnost a iniciativa dítěte je značně potlačována (Čáp, 1979?, s.309 Psychologie pro učitele).

Autokratickou výchovu podle Pelikána (1995, s. 186) mimo jiné uplatňují rodiče u svých “nechtěných dětí“, avšak rodiči je realizována také jako cílevědomý výchovný záměr, v dalším případě se mnohdy stává východiskem pro ty rodiče, jejichž představa výchově je nejistá, a kteří své pochyby a nerozhodnost zakrývají tvrdostí. Pro autokratickou výchovu je typický záporný emoční vztah. Projevuje se například nadřazeným chování, ponižováním osobnosti člověka nebo omezováním jeho nejruznějších práv a svobod.¹⁰⁵

Způsob autoritativní výchovy lze očekávat u těch učitelů, jejichž přístup ve vztahu k žákům H.H. Anderson označil jako převážně *dominantní (panovačný)*¹⁰⁶. Dominantní ve vztahu k žákům bývá učitel, která je nejistý, nesnaží se porozumět potřebám žáků a nepovažuje za nutné volit způsob výchovy s ohledem na jejich potřeby a zájmy. Podle autora se v dominantním vztahu mohou i nemusí objevovat viditelné konflikty, v některých případech je patrný i sklon ke spolupráci. Při dominantním řízení jsou pro vychovávajícího určující pouze jeho vlastní názory, výchovné cíle a metody. V některých případech je možné v tomto způsobu výchovy spatřovat diktátorský postoj a projevy ješitného chování. Projevy dominantního chování mohou být mimo jiné vyvolané podrážděností nebo únavou, často také

¹⁰⁵Čáp, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 161. ISBN 80-85866-15-3.

¹⁰⁶Pelikán, J. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium, 1995. 234 s. s.100. ISBN 80-85498-27-8.

pramení z vnitřní nejistoty člověka nebo silně zakořeněné tradice. Na základě vědeckých výzkumů je zjevné, že tento způsob výchovy je v rozporu s vývojovými změnami osobnosti dítěte a jeho možnostmi.¹⁰⁷ Protikladem takového vztahu je podle H. H. Andersona tzv. *integrační typ*¹⁰⁸, který bude uveden u demokratické výchovy.

6.2 Důsledky autoritativní výchovy

Působení autoritativního výchovného stylu na dítě je často navenek účinné, nicméně vnitřně nedokonalé. Shledáváme jej lépe fungujícím zejména u malých dětí, které přijímají bez výhrad dospělého jako autoritu a poslušně dodržují předem jasně daná pravidla¹⁰⁹.

Díky faktu, že tento způsob výchovy vyžaduje naprostou poslušnost a jedná se převážně trestající přístup k dítěti, často se u něj projevuje dominantní chování vůči jeho vrstevníkům, které v některých případech dosáhne až agresivity směřované proti ostatním dětem nebo různým autoritám. Skutečnost, že výchovné působení nedává dítěti prostor pro nezávislé jednání a aktivitu, dochází k nadměrné závislosti na vychovávajícím a submisivnímu chování, které se projeví v rozličných životních situacích.¹¹⁰

Ke stejným závěrům dochází ve svých zjištěních například H.H. Anderson a uvádí, že dominantní chování učitele, které se projevuje v autoritativním až autoritářském způsobu výchovy, vyvolává v dítěti stejný typ chování. Dítě si ve skutečnosti osvojuje určitý vzorec chování a lze u něj nalézt shodné projevy nevyrovnanosti, nezajímá se potřeby a prožitky druhých lidí přistupuje k nim s nedůvěrou až agresí. Jak autor dále informuje, stejné účinky dominantního chování jsou zjišťovány i v obráceném směru.

107Čáp, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 141. ISBN 80-85866-15-3.

108Pelikán, J. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium, 1995. 234 s. s.100. ISBN80-85498-27-8.

109 PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s.s 112. ISBN 80-85498-27-8.

110Čáp, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 143.

Lewinův experimentální výzkum z roku 1939 mimo jiné potvrzuje, že autoritativní způsob vedení zpravidla zvyšuje u dětí napětí, ale v některých případech vyvolává i apatii. Ve většině případů, dítě velmi usiluje o upoutání pozornosti ze strany učitele nebo rodiče a jejich pochvala je pro něj významným motivačním činitelem. Autoritativní vedení při činnostech pracovní skupiny nezaručuje efektivní dosažení stanoveného cíle, neboť děti se aktivně podílí na plnění daného úkolu pouze tehdy, jsou-li pod učitelským přímým dohledem.¹¹¹

6.3 Autoritativní výchova v dějinném kontextu

Výrazně autoritativní způsob výchovy, tzv. *autokratický styl*, kdy emoční vztah vychovávajícího k vychovávanému je záporný a zároveň jeho výchovné řízení silné, se aplikovala již například ve starověké Spartě, ale za typickou ji lze považovat i pro středověké školství. Tento způsob výchovy se vyznačoval velmi tvrdou disciplínou a neosobním až necitlivým přístupem k dítěti. Méně extrémní formy této výchovy nacházíme v tradiční, to jest patriarchální rodině.¹¹²

V období fašismu a komunismu bylo pro výchovu v Evropě charakteristické silné autoritativní nebo lépe autoritářské vedení. Chování jedince bylo určováno absolutní poslušností a jeho individuální nebo speciální potřeby nebyly respektovány. Tento způsob výchovy byl založen na fyzických i psychických trestech, které v mnohých případech dosahovaly až podoby týrání a ponižování lidské důstojnosti. Ve vztahu k dítěti měl vychovávající značnou fyzickou a psychickou převahu a využíval k usměrnění jeho činnosti nadměrné kontroly.

Některé příklady převažujícího autoritativního způsobu vedení výchovy jsou zmíněny již v kapitole 2.1 *Cíl výchovy v průběhu dějin*, proto zde již nejsou uváděny. Příklon k autoritativní výchově je možné pozorovat také u těch pedagogů, kteří při vymezování výchovy jako takové zohledňují roli učitele, například M. Cipro (viz. kapitola 1.1 *Vymezení pojmu a podstaty výchovy*).

¹¹¹Čáp, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s.143.

¹¹²Čáp, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s.160.

7 Výchova liberální

7.1 Principy liberální výchovy

Jak již bylo v práci zmíněno, liberální výchova se vyznačuje slabým vedením ze strany vychovávajícího. Chování dítěte je tedy usměrňováno málo, v extrémním případě lze pozorovat úplnou absenci řízení. Na dítě nejsou kladeny žádné větší výchovné požadavky, popřípadě není kontrolováno jejich plnění.¹¹³ K tomuto způsobu vedení mívají sklon ty rodiče, kteří jsou bezradní. Slabé výchovné řízení se projevuje často u rodičů, u nichž ve vztahu k dítěti převažují negativní emoce. Mohou být lhostejní k jeho problémům i úspěchům, nezajímají se o jeho potřeby a přání, a nemají potřebu jej vést a vychovávat. V některých případech má vychovávající k dítěti kladný vztah, nejedná se tedy o slabé vedení z nedostatku zájmu o dítě, ale naopak snaha dát mu dostatek prostoru pro jeho seberealizaci. Další zastánci tohoto způsobu výchovy ve skutečnosti nedoceňují výchovu a její vliv na geneticky dané dipozice.¹¹⁴

S tímto přístupem zásadně nesouhlasí například Čačka, který zdůrazňuje, že vychovatelovou základní povinností je jasně vymezit pravidla a přiměřeným způsobem usměrňovat chování dítěte i způsob vedení výchovného procesu tak, aby mladý člověk měl dostatek svobody a zároveň dokázal rozlišit, co je správné a podstatné pro život ve společnosti¹¹⁵.

7.2 Důsledky liberální výchovy

Vzhledem k tomu, že při slabém vedení nejsou dítěti předkládány žádné úkoly, jejichž plnění by někdo vyžadoval nebo kontroloval, nemá dítě zpravidla žádnou potřebu je plnit, neboť jej k tomu často nic nemotivuje. Důsledkem tohoto může být například nízký stupeň odpovědnosti či nedostatečné až vůbec žádné respektování

¹¹³Čáp, J. Psychologie pro učitele. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. 381 s. s. 309.

¹¹⁴Štverák, V. Obecná a srovnávací pedagogika. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1999. 282 s. 57. ISBN 80-246-003-X.

¹¹⁵Čačka, O. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. 1. vyd. Brno : Doplněk, 2000. 377 s. s. 127. ISBN 80-7239-060-0.

norem skupiny, v níž jedinec žije. Mnozí rodiče ve snaze dítěti co nejvíce pomoci, plní jeho povinnosti za něj.¹¹⁶ Řeší případné problémy, do nichž se svým nezodpovědným chováním dostalo, jeho chyby však omlouvají a hledají vinu u druhých. Rodiče mohou mít pocit, že jejich dítěti druzí stále ubližují, někdy kladou vinu i sobě, že je nedokázali dostatečně ochránit. Domnělou křivdu dítěti vynahrazují přílišnými citovými projevy nebo dárky i penězi.

Liberálním vedením výchovy se znemožňuje dítěti poznávat normy a osvojovat si vzorce chování, které jsou nezbytné a žádoucí pro jeho úspěšné fungování ve společnosti. Nevytváří-li vychovávající vhodné podmínky, jež jsou potřebné pro optimální formování charakteru dítěte, přechází možné počáteční nadšení dítěte z míry volnosti této výchovy brzy v nepříjemné prožitky, kdy postrádá ve svém životě jasně daný řád.

Další negativní dopad je možné spatřovat v malé schopnosti a ochotě k integraci do skupiny, chaotické organizaci společné práce i nízké efektivitě dosažených výsledků skupiny. V neposlední řadě lze sledovat u dítěte pocit nejistoty a roztříštěnost pozornosti. Z výše zmíněných příkladů vyplývá, že styl neposkytuje žádoucí podmínky a příležitosti pro vývoj osobnosti dítěte a jeho schopností.¹¹⁷

7.3 Dějinný kontext

Výchovný styl liberální (svobodný, volný) bývá také často označován slovem *laissez-faire*, což je pojem francouzského původu, a můžeme jej přeložit jako „nechte nás konat“. Původně vstoupil do povědomí společnosti na přelomu 18. a 19. století, kdy se stal hlavním heslem klasického liberalismu. V této souvislosti šlo zejména o politický či filosofický směr, vyzdvihující svobodu jako hlavní politickou prioritu.

¹¹⁶Čáp, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. s. 246.

¹¹⁷PRŮCHA, Jiří., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

Tato ideologie se zrodila v 19. století v Anglii a čerpá z myšlenek evropského osvícenství.

Jak již bylo zmíněno v předchozím textu (viz. kapitola 2.1 *Cíl výchovy v průběhu dějin*) tento způsob výchovy se uplatňoval v mnoha pojetích výchovného působení v průběhu vývoje lidské společnosti.

Vlna postmodernismu spatřovala v pedagogické působení a zejména pak ve výchově jako na proces, který zbavuje dítě jeho svobody, neboť to je dotatečně vyspělé a schopné být zodpovědné za svůj vlastní vývoj.¹¹⁸

Od roku 1989 dochází k postupné **liberalizaci školy**, která se uskutečňuje jako konkrétněji jako svoboda vzdělávací nabídky, zohledňuje svobodu učitele a projevuje se vznikem nestátních škol a zrušení tzv. „jednotné školy“. Za významný počín v roce 1991 s ohledem na realizaci myšlenek svobodné výchovy považujeme založení **Evropského fóra pro svobodu ve vzdělávání**, neboť se tato organizace soustředí na podporu práva rodičů na svobodnou volbu škol a na zřizování svobodných volných škol¹¹⁹.

¹¹⁸Pelikán, J. Pomáhat být. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 159 s. s. 12.
ISBN 80-246-0345-4.

¹¹⁹SVOBODOVÁ, Jarmila. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí. Brno: MSD, s.r.o., 2007. s. 31. ISBN 978-80- 86633-93-0.

8 Výchova demokratická

8.1 Principy demokratické výchovy

Čáp uvádí, že v rodině, která upřednostňuje demokratickou výchovu, rodiče méně prikazují a více působí na dítě příkladem a pozitivním vzorem.¹²⁰ Mají k němu kladný citový vztah a přijímají jej. V jednání s dítětem nedávají přehnaně najevo svoji nadřazenou pozici, ale naopak jednají s dítětem jako s partnerem. Místo příkazů spíše žádají a vysvětlují. Domov pro dítě představuje prostředí, v němž má pocit jistoty a bezpečí.

Dalším významným prostředkem výchovy podávání návrhů, kdy poskytuje dítěti prostor pro možnost volby. Oproti tomu tresty a zákazy jako výchovný prostředek jsou užity v omezené míře. Vychovávající zprostředkovává dětem přehled o celkové činnosti a cílech skupiny, mezi jejíž členy probíhá diskuze o společné práci, a podporuje iniciativu dítěte.¹²¹ K budování pozitivní vztahu přispívá také ochota k diskuzi ze strany vychovatele, který se vyznačuje schopností a snahou porozumět individuálním potřebám dítěte a jeho problémům.

V souvislosti s demokratickým způsobem výchovy hovoří H. H. Anderson o převládajícím *integrativním (sladujícím)* typu vztahů mezi rodičem nebo učitelem a dítětem. Tyto vztahy většinou navazují učitelé vyrovnaní, se zdravým sebevědomím, kteří vychází vstříc svým žákům a snaží se respektovat jejich individuální zvláštnosti. Integrativní typy vztahů mohou směřovat k výrazné spolupráci, nebo nemusí. Učitel v rámci těchto demokratických vztahů respektuje osobnost žáka, přistupuje k němu s ohledem na jeho individuální potřeby. Autor zároveň dodává, že jak dominantní tak demokratické typy vztahů se vzájemně doplňují a oba jsou přítomny v daném vztahu mezi učitelem a žákem.¹²² Při demokraticky vedené výchově lze tedy očekávat kladný emoční vztah vychovávajícího k dítěti, který se

¹²⁰ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. 381 s. S. 215.

¹²¹ Tamtéž.

¹²²Pelikán, J. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium, 1995. 234 s. s. 101. ISBN80-85498-27-8.

bude projevovat respektováním, optimistickým vnímáním a hodnocením osobnosti jedince. Patrné jsou tedy rysy humanistického postoje k člověku.

8.2 Důsledky demokratické výchovy

Podporováním spontánnosti v projevu a chování, je možné u dítěte docílit žádoucím rozvoji iniciativy a samostatnosti, spolu s nezbytnou zodpovědností. Například při společné práci se dítě učí přirozeným způsobem kázni a respektu k právům ostatních. Jedná se tedy o způsob výchovného působení, který klade důraz na vzájemnou spolupráci a pomoc všech členů, kteří se ho účastní. V takovém prostředí panuje přátelská atmosféra, v níž si jedinci projevují vzájemný respekt. To podporuje příznivý rozvoj fyzické i psychické stránky dítěte, utváří se optimistické postoje k druhým lidem i k sobě samému.¹²³

8.3 Dějinný kontext

Po roce 1989 dochází k postupným změnám také v oblasti školství. Probíhá **demokratizace školy**, která si klade za cíl zejména vzdělání dostupné všem, dále usiluje o demokratickou vnitřní i vnější správu školy a v neposlední řadě je také jejím záměrem realizovat výchovu k demokracii. S tím úzce souvisí **humanizace** výuky i klimatu školy (změna přístupu k žákům, výchova jako pomoc, respektování práv dítěte a jeho individuálních odlišností).

¹²³Čáp, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1.vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 97. ISBN 80-85866-15-3.

9 Porovnání autoritativní, liberální a demokratické výchovy

V úvodu je vhodné porovnat tyto tři způsoby výchovy s ohledem na **typ společenského uspořádání**, v němž se zpravidla vyskytují nebo ke kterému následně svým chováním směřují. Autoritativní výchova vyznačující se silným řízením, případně její extrémní pojetí autokratické výchovy, se zdá být vhodným výchovným působením ve společnosti nedemokratické, pro jejíž fungování je žádoucí vychovat slepě poslušného občana. V kontrastu s tím způsob výchovy liberální, tj. řízení slabé až extrémně slabé směřuje svojí přílišnou volností k vypuknutí anarchie, projevům agrese nebo dominantního chování a v konečném důsledku může vést k diktátorství. Výchova upřednostňující mírné, tj. střední až slabé, řízení se uplatňuje v demokratické společnosti,¹²⁴ v níž lidé vzájemně respektují svá práva, plní své povinnosti a jednají zodpovědně.

J. Pelikán předkládá ve svém díle srovnání na základě na základě **postoje učitele k žákům** a jeho **způsobu řízení** výchovně vzdělávacího procesu. Přísně autokratický učitel nevěří schopnostem žáků a proto je má potřebu neustále kontrolovat, na rozdíl od podvědomě autokratického učitele, jenž si svou dominanci v mnoha případech neuvědomuje. O potřeby dětí se zajímá, ale omezuje jejich aktivitu, neboť věří, že podněty k činnostem mohou vycházet pouze ze strany učitele. Naopak liberální učitel v mnoha případech nevěří v tvůrčí a organizační schopnosti svých žáků, přesto se vyhýbá jejich aktivitě a s prací jim nepomáhá. Současně se sám nedokáže rozhodovat a ani cíle jeho činností nejsou promyšlené. Za nejvhodnější se považuje postoj demokratického učitele, který žákům umožňuje podílet se na rozhodování o průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Podporuje spolupráci žáků, zajímá se jak o jednotlivce tak o třídu jako celek.¹²⁵

¹²⁴Čáp, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1.vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 160. ISBN 80-85866-15-3.

¹²⁵PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. s. 100. ISBN 80-85498-27-8.

Dalším hlediskem pro srovnání těchto způsobů výchovy může být **míra a adekvátnost požadavků**, které jsou jedinci předkládány. Nedostatečnými, respektive vůbec žádnými požadavky v rámci liberální výchovy se jeho schopnosti a dovednosti rozvíjí velmi pomalu nebo je rozvoj osobnosti jedince úplně znemožněn. U autoritativní nebo autokratické výchovy kladené požadavky značně převyšují stávající jedincovy předpoklady, někdy jsou nečekaně prudce zvýšeny nebo sníženy, což negativně ovlivňuje stav i vývoj jedincovy osobnosti. Požadavky, které mírně překračují jedincovy předpoklady, a které jsou zvyšovány postupně při demokratickém způsobu výchovy, přispívají k příznivému vývoji celé jedincovy osobnosti.¹²⁶

Při rozhodování, který z uvedených způsobů je nejvhodnější zvolit, může být užitečné zamyslet se nad otázkou **vytyčování hranic** ve výchově dětí v rodině. Samotný termín „hranice“ bývá spíše chápán v negativním smyslu. Lidé jej běžně spojují se slovy jako zákaz, trest, omezování, apod. V kontextu výchovy je tedy toto slovo často ztotožňováno s omezováním dítěte. Jak však upozorňuje většina odborníků hranice mají pozitivní funkci, neboť pomáhají dítěti i rodičům orientovat se v procesu výchovy i v běžném životě. Dítě potřebuje mít ve svém životě jasně vymezené hranice, aby se necítilo zmatené, bezradné nebo ztracené. Někteří rodiče váhají se stanovováním hranic například ze strachu, že jimi mohou narušit vztah mezi nimi a dítětem. Teoretické poznatky i praktické zkušenosti však ukazují, že děti hledají výrazné autority, s nimiž by se mohly poměřovat, přit a které jim pomáhají se vymezit. Přestože může být proces dodržování a vyžadování těchto hranic doprovázen například projevy nelibosti ze strany dítěte, v konečném důsledku zpravidla přispívá k budování upřímnějšího, čitelnějšího kvalitnějšího vztahu mezi rodičem a dítětem. Z těchto poznatků lze tedy za nejvíce žádoucí považovat demokratický způsob výchovy.¹²⁷

¹²⁶Čáp, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1.vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 101.

ISBN 80-85866-15-3.

¹²⁷HUČÍN, Jakub. *Jak nevychovat "malého tyrana"*. In Psychologie dnes.[online] 2008-02-17[cit. 2011-04-05].Dostupné z WWW: <http://jakub.hucin.cz/vychova.html>.

Následně je třeba řešit jak silné řízení a jaké požadavky, tj. jakou **míru direktivity**¹²⁸ je dobré při výchově uplatňovat. V tomto aspektu zastávají autoři odlišná stanoviska. Jakub Hučín v článku pro časopis Psychologie dnes uvádí, že některé psychoanalyticky orientované přístupy preferují, aby rodiče rozhodovali za dítě ve větší míře, popřípadě jej rychle a účinně potrestali, než aby dovolili dítěti porušovat hranice. V tomto pojetí lze identifikovat autoritativní způsob výchovy, v němž rodič představuje zdroj moci.¹²⁹ Oproti tomu psycholožka Vlasta Rezková zastává názor, že rodiče by měly vychovávat co nejméně direktivním způsobem. Své tvrzení opírá o závěry tzv. Rogersovského přístupu k výchově, jenž zdůrazňuje autonomii dítěte. Tato koncepce vychází z toho, že dítě je schopné samo rozvíjet své schopnosti a dovednosti, vytvoří – li mu rodič vhodné podmínky, v nichž může nalézat nové podněty. Současně si Rezková uvědomuje, že jisté hranice jsou nezbytné, existují tedy požadavky a zákazy, které dítě musí respektovat. V tomto bodě se však mají rodiče nejprve vcítit do potřeb dítěte a dát najevo porozumění jeho pocitům a teprve až poté vyslovit požadavek nebo zákaz a trvat na něm. Příkladem takové situace může být: „*Vidím, že jsi naštvaný a že bys hračku chtěl sám. Ale nemůžeš si ji nechat, protože ...*“¹³⁰ Je tedy patrné, že by rodič měl svůj způsob řízení přiblížit demokratickému způsobu výchovy.

Další aspekt, který způsob výchovy určuje, je **možnost volby** ze strany dítěte. I v tomto ohledu se stanoviska odborníků různí. Jedna skupina psychologů doporučují rodičům v jistých situacích rozhodovat za dítě a nedávat jim vždy možnost volby. Vede je k tomu přesvědčení, že příliš mnoho možností dítě v rozvoji jeho osobnosti nepomáhá, ale naopak jej zbytečně zatěžuje. Rezková je však toho mínění, že se obecně dětské schopnosti podceňují. Věří, že pokud poskytneme dítěti dostatečný výběr, je schopné si vybrat například vhodnou hračku. V případě, že váhá neví jak, se rozhodnout, je rodičovským úkolem mu mít připraven pomoci a podporovat jej.¹³¹ J

128Direktivitu lze vysvětlit jako přímé usměrňování chování a jednání určitými pokyny.

129HUČÍN, Jakub. *Jak nevychovat "malého tyrana"*. In Psychologie dnes.[online] 2008-02-17[cit. 2011-04-05].Dostupné z WWW<http://jakub.hucin.cz/vychova.html>.

130Tamtéž.

131Tamtéž.

Jak ukazují některé výzkumy vlivu způsobu výchovy na **otevřenost dítěte** k okolí, společensky otevřenější bývají děti, které byly vychovávány liberálnějším způsobem, na něž rodiče kladly nižší požadavky a méně je kontrolovaly. Se stoupající direktivitou či zápornějším emočním vztahem v rodině děti vykazovaly větší uzavřenost. Podobně se s mírou direktivity řízení výchovy zvyšovala poslušnost dětí. Z výzkumu také vyplývá, že nejvhodnější kombinací pro výchovu dítěte je střední míra direktivity a kladný emoční vztah. Za nejhorší způsob výchovy lze považovat rozporné výchovné řízení (viz. kapitola 5.4 Dimenze výchovného řízení) a v kombinaci se silným záporným vztahem ze strany rodičů.¹³² Z dříve uvedených poznatků je zřejmé, že výchova není jednosměrný proces, ale naopak je výsledkem vzájemného působení rodičů a dětí.

Hucin dále informuje o výzkumu, který dochází k závěrům, že milující rodiče mají kladnější emoční vztah k dětem, které jsou submisivnější než k dětem středně dominantním. Toto zjištění ukazuje na tradiční autoritativní přístup, kdy rodiče dávají přednost dětem poslušným, závislým a svědomitým před těmi, které jsou o něco samostatnější a vy rázněji se prosazují.¹³³ Je to důkazem toho, že i milující rodiče často utvářejí osobnost dítěte nevhodným způsobem a nedostatečně jej připravují pro různé náročné životní situace. Z tohoto hlediska lze opět shledávat demokratický způsob výchovy, charakteristický přiměřeně kladenými požadavky, respektující osobnost dítěte a vyznačující se vřelým citovým vztahem.

V současné české společnosti se uplatňují rozdílné způsoby výchovy. Je možné se setkat s modelem tradiční patriarchální rodiny, která se vyznačuje přísnou autokratickou výchovou. Tento model rodinné výchovy přetrvává zejména z padesátých a šedesátých let. Typické jsou pro ni jasně rozdělené role všech jejích členů a stanoveny hranice. Chování dítěte i rodičů je předvídatelné a dítě se dokáže v požadavcích rodičů orientovat, avšak je pro něj značně omezující, na jeho vnitřní prožívání není brán příliš velký ohled. V sedmdesátých letech probíhaly v Spojených

132HUČÍN, Jakub. Jak nevychovat "malého tyrana". In Psychologie dnes.[online] 2008-02-17[cit. 2011-04-05]. Dostupné z WWW <http://jakub.hucin.cz/vychova.html>.

133Tamtéž.

státech amerických výzkumy zaměřené na vztah matky a dítěte, jejichž zjištění ovlivnila následující přístupy k výchově. V devadesátých letech se v naší společnosti vlivem těchto poznatků objevily tendence, které vedly rodiče k tomu, aby uspokojili každou potřebu dítěte a vyvarovali se všem možným podnětům, který by jej mohly frustrovat. Dětský psycholog Jan Šturma uvádí, že některé příručky „*dokonce v rodičích vzbuzovaly pocit viny, pokud při prvním zavržení dítěte všeho nenechali a hned k němu nevystartovaly.*“¹³⁴ Takovýto liberální přístup vychová z dítěte spíše „malého tyrana“. Na základě informací, které byl předloženy je možné tvrdit, že tento způsob výchovy, který dítě učí, že může mít vše, co chce a manipulovat s druhými lidmi není vyhovující ani pro optimální vývoj všech stránek jeho osobnosti, ani pro hodnotný život ve společnosti, v níž je žádoucí navazovat kvalitní vztahy s ostatními.

134HUČÍN, Jakub. Jak nevychovat „malého tyrana“. In Psychologie dnes.[online] 2008-02-17[cit. 2011-04-05].Dostupné z WWW<http://jakub.hucin.cz/vychova.html>.

Praktická část

10 Terénní výzkum

Tato kapitola představuje praktickou část diplomové práce. Je v ní prováděn výzkum, pro nějž je důležité formulování cílů a předpokladů. Jsou zde popsány použité metody a prezentovány výsledky. Pomocí těchto výsledků budou stanovené předpoklady potvrzeny či vyvráceny. V závěru kapitoly bude celý výzkum shrnut na základě zpracovaných kapitol teoretické části, která předchází části praktické, v níž je předkládán.

10.1 Cíle a předpoklady výzkumu

Výzkumný problém diplomové práce lze vyjádřit následujícími otázkami: „Jak vnímají výchovu ve své rodině děti v místě mého bydliště? Jak tento způsob výchovy vnímají jejich rodiče? Čím se jejich pohledy liší a v čem se naopak shodují? V čem se projeví způsob výchovy na vývoji dítěte?“

Cílem terénního výzkumu je objasnit pohled rodičů a žáků na způsob výchovy a zjistit, jaký je vztah mezi reálným způsobem výchovy rodičů a vnímaným způsobem výchovy dítětem. Nejprve byl proveden kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo nalézt tři rodiny, v nichž jejich způsoby výchovy odpovídají třem základním typům výchovy, jimž je věnována pozornost v teoretické části práce. Následně byl v modelových rodinách proveden nový výzkum, který měl ukázat, zda existuje shoda nebo rozdíl mezi vnímaným způsobem výchovy rodiči a vnímaným způsobem výchovy dítětem, s ohledem na jednotlivé komponenty výchovy. Dále byl dětem postoupen krátký dotazník s otázkami sestavenými s využitím poznatků odborné literatury s cílem ověřit jak jednotlivé způsoby výchovy mohou působit na některé stránky osobnosti dítěte. Výzkum se nekladal za cíl kvantitativní šetření, ale pokusil se kvalitativně zmapovat podobu výchovy rodině a příkladově ukázat její vliv na formování osobnosti dítěte.

Jednotlivé kroky výzkumu lze charakterizovat následovně:

1. Nejprve bylo třeba zvolit vhodný dotazník, pomocí něžž bude zjišťován způsob v rodině, a to zejména s ohledem na výchovný způsob autoritativní, liberální a demokratický. Pro tento účel byl použit *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině*¹³⁵.
2. Za další byla získaná data vyhodnocena a náhodným způsobem vybrány tři rodiny, které svým způsobem výchovy vyhovovaly výše zmíněnému rozdělení.
3. Nyní byly rodičům z takto vybraných rodin postoupeny tytéž dotazníky, ovšem v nich uvedené položky byly přeformulovány tak, aby na ně mohli rodiče odpovídat. Údaje z nich byly vyhodnoceny a porovnány s odpověďmi od dětí získanými z dotazníku v jeho původní, tj. nepozměněné formě.
4. Dále byly děti požádány o vyplnění dotazníku, který zjišťoval některé charakteristiky jejich osobnosti. Ty byly dále porovnány s poznatky odborné literatury a výzkumnými výsledky autorů zabývajících se danou problematikou.
5. Na základě zhodnocení konkrétních zjištění a jejich porovnání s odbornou literaturou byly předpoklady na počátku stanovené potvrzeny, či vyvráceny a v závislosti na tom vyneseno shrnutí výzkumu.

¹³⁵Čáp Jan., Boschek Petr.: *Dotazník způsobu výchovy pro děti od 8 do 12 let*. Brno, Psychodiagnostika 1998.

Nyní je možné stanovit předpoklady výzkumu, které se zakládají na informacích uvedených v teoretické části, tedy poznatků z odborné literatury i zjištění z již uskutečněných výzkumů¹³⁶, jež se vztahují k dané problematice.

1.Předpoklad: *Nejčastěji zastoupeným způsobem výchovy chlapců i dívek je styl charakterizovaný záporným emočním vztahem rodičů a jejich rozporným řízením.*

2.Předpoklad: *Způsob výchovy v rodině jako celku je vnímán výrazně jinak rodiči a jinak dítětem.*

3.Předpoklad: *Vnímaný způsob výchovy ovlivňuje utváření osobnosti jedince.*

10.2 Použitá metoda

Praktická část vyžaduje aplikaci patřičného nástroje výzkumu. Metodou tohoto výzkumu byl zvolen dotazník. Jedná se o nejčastěji využívaný nástroj pro zjišťování určitých informací pomocí písemných odpovědí na zadané otázky. Dotazník, který byl zvolen pro účely práce je navržen tak, aby jednotlivé proměnné byly zastoupeny několika položkami dotazníku. Skládá se ze 40 položek, jimiž jsou zjišťovány čtyři komponenty výchovy, tj. komponent kladný a záporný, požadavků a volnosti. Pro výzkum byl zvolen mimo jiné proto, že se teoretická část práce opírá o model devíti polí způsobu výchovy v rodině (viz kapitola 5.), z něž dotazník vychází. Rovněž jeho validita a reliabilita byla již mnohokrát ověřena různými teoretickými a praktickými šetřeními. Jeho výhodou je také poměrně krátký rozsah umožňující dítěti

136GILLERNOVÁ Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žena svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005.[online]2005-09-01[cit.2011-03-30].
Dostupné z WWW: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>.

vyplnit jej v poměrně krátkém čase, aniž by poklesla jeho motivace a snížila se kvalita poskytnutých údajů.¹³⁷

Jak jeden z autorů dotazníku uvádí, mnohdy se v psychologické praxi při zjišťování způsobu výchovy v rodině, nechává vyplnit dotazník, který je určen pro dítě, rodiči z pohledu jejich dítěte. Následným srovnáním zjištěných údajů se ukázalo, že rodiče mohou vnímat své vlastní chování buď příliš sebekriticky, nebo shovívavěji. Přesto je sklon k danému způsobu výchovy možné identifikovat. Stejně tak dítě může mít pocit, že by mělo o svých rodičích mluvit dobře; pokud se však dítě v nedávné době dostalo s rodiči do nějakého konfliktu, může vnímat situaci v rodině nepříznivěji. Vzhledem k tomu, že se jedná o jednorázové zkoumání dané skutečnosti, doporučuje se šetření po čase zopakovat, případně jej kombinovat s jinými metodami.¹³⁸ Tato skutečnost se stala inspirací pro provedení výzkumu, v němž však rodiče hodnotili výchovu ze svého úhlu pohledu.

Je žádoucí uvést, že dotazník, který je vyplňován dítětem poskytuje informace o jeho subjektivním vnímání skutečnosti. To však neznamená, že by neměl žádnou vypovídací hodnotu. Je pravda, že rodiče mohou být svými dětmi vnímány jinak, než se chovají ve skutečnosti. Nicméně je důležité připomenout, že „*v životě i vývoji dítěte silně působí právě jeho subjektivní percipování reality, jak se mu např. jeho rodič jeví.*“¹³⁹

Dotazník pro výzkum této práce byl, rozšířen do sedmé a deváté třídy základní školy v místě bydliště autorky práce a do rodin žijících v okolí. Sběr dat proběhl v měsíci dubnu 2011. Škola i rodiny byly požádány osobně a byly seznámeny se stručným obsahem teoretické práce a jejích cílů. Výhodou dotazníku jako nástroje výzkumu je možnost získat požadované informace v poměrně krátkém časovém období. Je však nezbytné rozhodnout, jakým způsobem bude dosaženo co největší návratnosti. V případě rozšíření do tříd, bylo stoprocentní návratnosti docíleno

¹³⁷Tamtéž.

¹³⁸Čáp, J. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1.vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 164-165.

ISBN 80-85866-15-3.

¹³⁹Tamtéž.

přítomností autorky při rozdělování a navracení dotazníků i po celý průběh jejich vyplňování.

Žáci byli informováni o cíli a průběhu výzkumu, seznámeni se způsobem vyhodnocení jejich odpovědí a principu výběru vhodných rodin pro druhou etapu výzkumu. Zároveň byli ujištěni, že tyto údaje budou použity pouze pro účely výzkumu a nebudou nijak zneužity. K pravdivým odpovědím byli motivováni přiznáním, že jimi vyplněný dotazník přispěje značnou mírou k závěrečné práci autorky a dokončení jejího studia. Rovněž skutečnost, že žáci měli již dříve možnost ji blíže poznat při společně stráveném čase v rámci její průběžné předmětové praxe je mohla podnítit k pravdivým odpovědím. Rodičům byl dotazníky autorkou osobně doručeny a ta byla přítomna i jejich vyplňování. I zde se osvědčil podobně zvolený přístup a skutečnost, že autorka všechny adresované v okolí svého bydliště osobně znala. S kladnou odezvou u dětí a svolením rodičů se tak setkala i žádost o vyplnění závěrečného dotazníku. S ohledem na proces vyhodnocování dat, které lze získat metodou dotazníků, jsou odpovědi na uzavřené otázky nejsnadněji zpracovatelné a proto byly zvoleny ve všech případech.

10.2.1 Vlastní výzkum

Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, v souvislosti s probíhajícími změnami v politickém i společenském životě po roce 1989, se proměnil i charakter výchovy v rodinách i školách. Současné tendence posunují způsob výchovy od tradičního postoje, který se vyznačoval silným řízením k demokratičtějšímu. Poslední kvantitativní výzkumy zaměřené na výchovu v rodině, které probíhaly v letech 2000 - 2002 ukázaly, že *„že nejčastěji zastoupeným způsobem výchovy chlapců i dívek je styl charakterizovaný záporným emočním vztahem rodičů a jejich rozporným řízením“*.¹⁴⁰ Mimo jiné toto zjištění iniciovalo pokus o kvalitativní

¹⁴⁰ GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žena svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci,

výzkum zjišťující podobu výchovy v současné rodině v místě bydliště autorky.

Při vlastním počátečním terénním výzkumu bylo dotázáno 18 dívek a 12 chlapců, celkem 30 dětí. Z celkového počtu dětí jich 24 pocházelo ze 7. a 9. třídy ZŠ Komenského v Jilemnici a zbylých 6 z rodin žijících v Jilemnici a přilehlé Poniklé. Během výzkumu prováděném v modelových rodinách odpovídalo 5 rodičů, konkrétně 2 muži a 3 ženy, neboť jedna matka vychovávala dítě sama. V konečném součtu došlo ke zpracování 35 dotazníků.

Dotazník v roce 1994 vytvořili Čáp a Boschek a skládá se ze čtyřiceti položek, z nichž každému ze čtyř komponentů výchovy odpovídá deset výpovědí (viz. Příloha č. 3). Lze jej aplikovat na model devíti polí způsobu výchovy v rodině (viz kapitola 5.2 *Některé přístupy ke zkoumání způsobu a stylů výchovy v minulosti*). S jednotlivými komponenty výchovy otce a matky je možné pracovat odděleně jako s komponentem kladným, nebo záporným, komponentem požadavků, volnosti.

Při vyhodnocování otázek *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* a určování všech převažujících komponentů bylo použito následující bodové hodnocení. Za každou položku „ano“ se přičítají 3 body, za položku „zčásti“ 2 body, za „ne“ 1 bod. Za vysoký je považován komponent tehdy, dosáhne-li se za příslušné výroky součtu 18-30 bodů, nízký komponent je v rozsahu 10-17 bodů. V případě středního řízení dosahují dimenze požadavků a volnosti současně přibližně stejné hodnoty střední oblasti bodové škály, tj. kolem 18 bodů. Pro představu o zastoupení jednotlivých komponent se takto nabyté informace procentuálně vyhodnotily a zanesly do grafů.

Z celkového množství vyhodnocených dotazníků byly vybrány ty, podle jejichž komponenty emočního vztahu a direktivity řízení byly v modelu devíti polí identifikovány jako způsoby výchovy odpovídající typovou charakteristikou třem základním stylům výchovy, tedy autoritativnímu (autokratickému), liberálnímu a demokratickému. Jedním z předpokladů výzkumu bylo, že rodiče a děti nevnímají

2005.[online]2005-9-1[cit.2011-03-30].

Dostupné z WWW:<http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>.

způsob výchovy v rodině stejně. Proto byl v každé z těchto rodin předložen dotazník, jehož cílem bylo zjistit jak oni sami nahlíží svoji výchovu. K tomuto účelu se pozměnily položky z *Dotazníku pro zjišťování způsobu výchovy v rodině* a rodiče byli požádáni o jeho vyplnění.

Získané údaje byly vyhodnocovány pomocí stejného bodového systému jako dotazníky určené pro děti. Spojením jednotlivých komponentů se získala informace o emočním vztahu rodičů a jejich řízení výchovy. Sloučením těchto dimenzí se vytvořil celkový způsob výchovy tak, jak jej nahlíží sám rodič. Vnímaný celkový způsob rodiče byl srovnán s vnímaným způsobem výchovy dítěte, údaje vyhodnoceny a zaznamenány do grafu.

Cílem závěrečného dotazníku byla potvrdit třetí předpoklad stanovený v úvodní kapitole praktické části, podle nějž vnímaný způsob výchovy ovlivňuje utváření osobnosti jedince. Na základě prostudované literatury¹⁴¹ byly sestaveny položky dotazníku, v němž děti rozhodovaly, které uvedené možnosti nejlépe vystihují jejich osobnost. Jimi uvedené údaje byly s ohledem na vnímaný způsob výchovy v jejich rodině vyhodnoceny a porovnány s odbornými závěry. Výsledky jsou zpracovány ve formě tabulky, v níž jsou jednotlivým výroky přiřazeny dítětem zvolené charakteristiky.

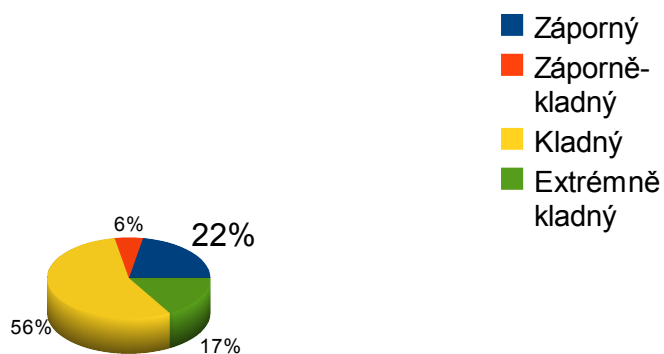
10.3 Výsledky výzkumu

Zde bude pozornost věnována výsledkům výzkumu, Část zjištěných dat je prezentována a dále analyzována. Pro lepší názornost jsou výsledné údaje prezentovány ve formě tabulky a grafů.

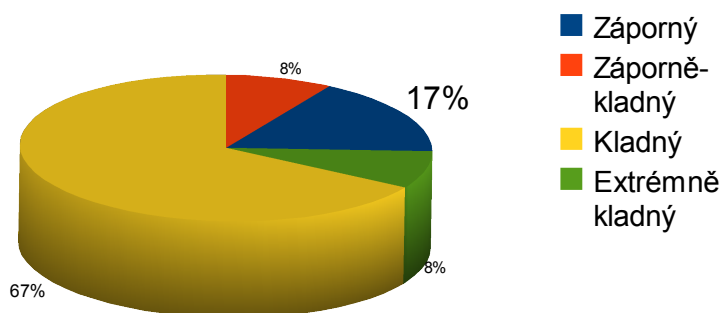
Nejprve je vhodné uvést zjištěné zastoupení jednotlivých komponentů v emočním vztahu u dívek a chlapců z prvotní skupiny respondentů. Graf poskytuje informaci o vnímaném emočním vztahu rodičů. Nejvíce byl u obou pohlaví

141ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. 1. vyd. Praha: 1996, ISV. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

zastoupen kladný emoční vztah, u 56% dívek a u 67% chlapců. Jako druhý nejčastější jak dívky (22%) tak chlapci (17%) uváděli záporný emoční vztah.

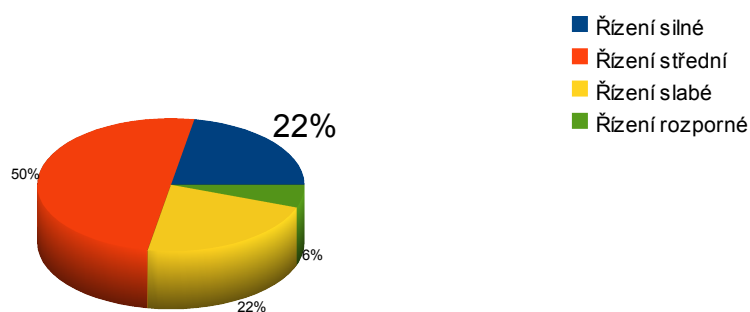


Graf 1: Emoční vztah ve způsobu výchovy v rodině u dívek

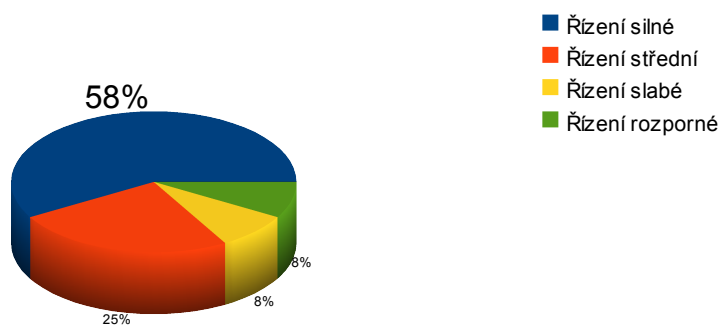


Graf 2: Emoční vztah způsobu výchovy v rodině u chlapců

U vzorku respondentů bylo dále zjišťováno, jak vnímají způsob výchovy ve své rodině. Dívky nejčastěji uvedli střední výchovné řízení (50%) na rozdíl do chlapců, u nichž je nejčastěji zastoupeno řízení silné (58%). Přibližně stejný počet dívek vnímá výchovné řízení silné (22%) a slabé (20%). Zajímavé je také zjištění, že rozporné a slabé řízení ve výchově se objevuje u stejného počtu chlapců, konkrétně jej uvedlo 8%.



Graf 3: Způsob řízení výchovy v rodině u dívek



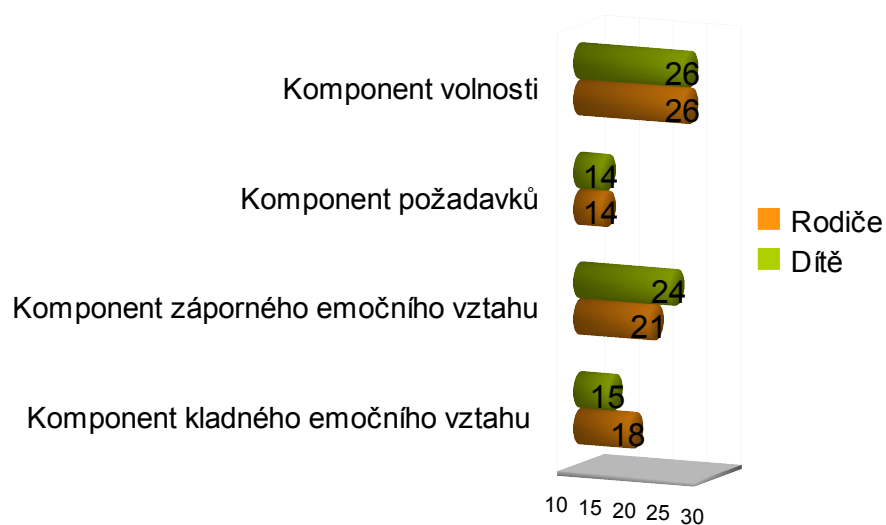
Graf 4: Způsob řízení výchovy v rodině u chlapců

Následující grafy ukazují jak ve třech rodinách respondentů vnímají rodiče a děti modelové způsoby výchovy. Jako první je uvedena rodina s autoritativním způsobem výchovy, z něž je patrný drobný rozdíl složek výchovného působení mezi vnímaným způsobem výchovy u dítěte a rodičů. Přičemž, největší odchylka je u komponentů záporného a kladného emočního vztahu. Z údajů vyplývá, že v rodiče vnímají svoji výchovu pozitivněji než ji vnímá dítě.



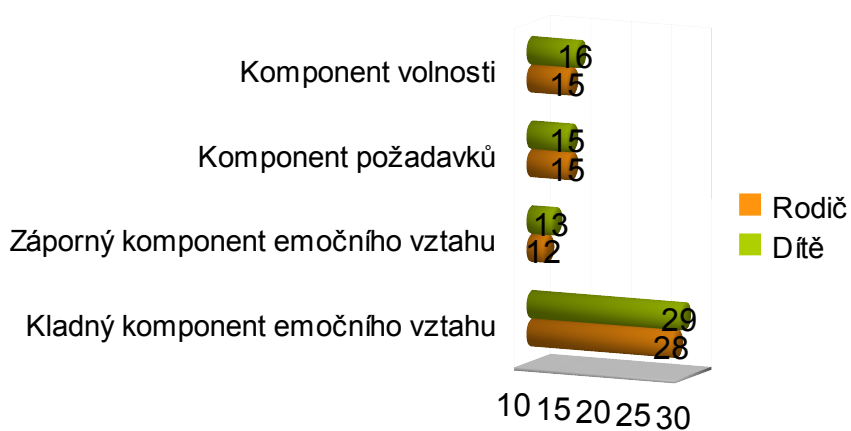
Graf 5: Autoritativní způsob výchovy vnímaný rodiči a dítětem

Jako další v pořadí je vyhodnoceno vnímání jednotlivých komponentů způsobu výchovy v liberální rodině z pozice rodičů a dítěte. V tomto případě bylo zjištěno shodné vnímání obou složek dimenze výchovného řízení. Naopak emoční vztah je i v tomto modelu výchovy chápán ze strany rodičů pozitivněji.



Graf 6: Liberální způsob výchovy vnímáný rodiči a dítětem

V demokratickém způsobu výchovy jsou ze strany rodičů a dítěte téměř totožným způsobem nazírány jak oba komponenty výchovy, tak záporný i kladný komponent emočního vztahu. Z tohoto pohledu je tedy nejzřetelnější shoda mezi vnímáním rodičů a dítěte u demokratického způsobu výchovy.



IGraf 7: Demokratický způsob výchovy vnímáný rodiči a dítětem

Tabulka č. 1 ukazuje, jaké charakteristiky z nabízených možností k sobě děti z jednotlivých modelových rodin vztahují. Některé charakteristiky byly shodně zvoleny bez ohledu na odlišný výchovný způsob.

Položka dotazníku	Autoritativní způsob výchovy v rodině	Liberální způsob výchovy v rodině	Demokratický způsob výchovy v rodině
Svůj volný čas většinou trávím		oblíbenou činností	
Ve škole:	nemívám výrazné problémy	druzí si často stěžují	nemívám výrazné problémy
	o pomoc většinou nežádám	požádám někoho o pomoc	požádám někoho o pomoc
Když se mi něco nedaří:	přemýšlím, v čem jsem udělal(a) chybu	snadno se rozzlobím, jsem rozladěný(á)	přemýšlím, v čem jsem udělal(a) chybu
	většinou nakonec přijdu na správné řešení	s činnostmi většinou brzy přestanu, nedokončím ji	většinou nakonec přijdu na správné řešení
Když mě druzí pověří nějakým úkol, činností:	nejsem zrovna nadšený(á), ale splním ho	snažím se z něj pokud možno „vykroutit“	těší mě, že mohu ukázat, co umím
Vybrané vlastnosti:	pečlivý, nejistý, nepříjemný, pracovitý, zodpovědný	odvážný, líný, veselý, chytrý, vznětlivý	ohleduplný, ctižádostivý, veselý, chytrý, hodný

Tabulka 2: Děti zvolené charakteristiky podle jednotlivých způsobů výchovy

10.4 Potvrzení a popření předpokladů

1. Předpoklad: *Nejčastěji zastoupeným způsobem výchovy chlapců i dívek je styl charakterizovaný záporným emočním vztahem rodičů a jejich rozporným řízením.*

➤ **Předpoklad popřen.**

Nejčastěji zastoupeným způsobem výchovy u chlapců byl styl charakteristický kladným emočním vztahem rodičů a silným řízením. U dívek se shodoval kladný emoční vztah, ovšem v kombinaci se středním řízením.

1. Předpoklad: *Způsob výchovy v rodině jako celku je vnímán výrazně jinak rodiči a jinak dítětem.*

➤ **Předpoklad popřen.**

Shledány byly pouze drobné odchylky ve vnímání jednotlivých složek výchovy, avšak způsob výchovy jako celku byl dětmi a rodiči ve všech modelových rodinách vnímán shodně .

1. Předpoklad: *Vnímaný způsob výchovy ovlivňuje utváření osobnosti jedince.*

➤ **Předpoklad potvrzen.**

➤ U některých položek zvolily děti shodně, avšak ve většině případů vybraly odlišným způsobem, z něž lze vypožorovat, vliv některých možných faktorů typických pro jednotlivé způsoby výchovy na jeho rozhodnutí.

10.5 Shrnutí výzkumu

Cílem výzkumu, který byl realizován na základě tří typů dotazníků bylo zjistit, jaký způsob výchovy je v současnosti preferován rodiči v určité oblasti této republiky, konkrétně v místě bydliště autorky. Výzkum si kladl za cíl ověřit, zda závěry, k nimž došly nedávné průzkumy v oblasti výchovného působení na dítě, jsou platné i pro část regionu libereckého kraje. Dalším cílem bylo ověřit, zda se u vybraného vzorku prokáže rozdíl mezi percipovaným způsobem výchovy rodiči a dítětem a zda budou shledány konkrétní účinky daných způsobů výchovy na vnímání vlastní osobnosti u dětí.

Pomocí dotazníku pro zjišťování způsobu v rodině bylo zjištěno, že se výsledky jichž bylo dosaženo liší od závěrů, k nimž při svém bádání dospěl výzkum učiněný v letech 2000-2002, o němž hovoří Gillernová.¹⁴² Výsledky zmíněného výzkumu ukázaly, že u dívek i chlapců je nejčastěji zastoupen způsob výchovy, charakteristický záporným emočním vztahem rodičů a jejich rozporným řízením. Naopak vlastním výzkum byl zjištěn jako nejvíce zastoupený kladný emoční vztah u obou pohlaví spolu se silným řízením u chlapců a středním řízením u dívek. Záporný emoční vztah uvedli chlapci a dívky až na druhém místě, rozporné řízení až na posledním místě u obou skupin. Ve zkoumané oblasti tedy způsob výchovného působení neodpovídal většinovému zastoupení v rámci statistického kvantitativního výzkumu.

Výsledky výzkumu také ukázaly, že vnímaný způsob výchovy v rodině ze strany dítěte se liší do vnímaného způsobu výchovy z pohledu rodiče jen nepatrně a tento zanedbatelný rozdíl nemá vliv na přehodnocení klasifikování daného způsobu výchovy v rodině jako celku. S tím se shodují poznatky uváděné v odborné literatuře, které tuto skutečnost zdůvodňují. Například podle Čápa se běžných případech

¹⁴² GILLERNOVÁ, Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žena svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005.[online]2005-9-1[cit.2011-03-30].

Dostupné z WWW:<http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>.

nejedná o záměrné zápornější hodnocení, ale často k němu dochází např. po konfliktu v rodině autor o něm hovoří jako o tzv. nechtěném zkreslení situačním. Podobně mohou být k sobě rodiče buď příliš laskaví nebo sebekritičtí.¹⁴³

S ohledem na poslední zjištění výzkumu bylo vycházeno z odborných poznatků téhož autora, podle nějž způsob rodinné výchovy významně ovlivňuje utváření osobnosti dítěte a tím tedy rozhoduje i o jeho správném vývoji. Při sestavování položek dotazníků se podkladem staly autorovy zobecňující závěry, že výchova v rodině výrazným způsobem určuje formování charakteru dítěte, např. svědomitosti, vytrvalosti, sebeovládání, ale i jeho vyhraněnost zájmu, nebo sebedůvěru a vnímání sebe sama.¹⁴⁴

Podle výsledných zjištění je patrné, že v některých situacích děti reagují podobně a motivy určující jejich rozhodování by bylo možné zobecnit pro všechny možné způsoby výchovy. Jsou však patrné zásadní rozdíly odpovídající vlivu daného způsobu výchovy na jejich chování a jednání, v nichž se projevuje osobnost, která byla charakteristicky ovlivňována daným způsobem výchovy, v němž se jistým dílem vždy uplatňovala míra svobody a autority. Vhodné je dodat, že vedle výchovného způsobu, utváří osobnost jedince, také mnoho dalších faktorů, vnějších i vnitřních, jejichž vzájemným působením je určováno chování dítěte, jeho jednání, sebepojetí a prožívání různých životních situací.

¹⁴³ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. s. 247. ISBN 80-85866-15-3.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 214n.

Závěr

Problematicke výchovy bylo věnováno nesčetně mnoho teoretických studií i praktických zkoumání, které probíhaly z pozice rozdílných vědeckých oborů, nebo byly iniciovány snahami jednotlivců. Tato práce se zabývá výchovou, kterou vymezila v širších společenských souvislostech. Pro přesnější pochopení podstaty výchovného působení byla vysvětleny základní pojmy, s nimiž je výchova často zaměňována, nebo termíny jimž, je důležité porozumět, například, vzdělávání nebo edukace apod. Za nezbytné bylo považováno vymezit hlavní podmínky výchovy, neboť poznání vztahů a působení mezi jednotlivými druhy podmínek a člověkem, je určující pro úspěšné výchovné působení na člověka v rámci prostředí, v němž žije.

V práci je výchova chápána jako proces, v němž mají své nezastupitelné místo svoboda i autorita. První pojem bývá často zdůrazňován, v některých případech je tomu i na úkor druhého termínu. Zde je pojem svobody i autority vymezen z různých úhlů pohledu, a uvedeny jsou rozdílná pojetí svobody s ohledem na některé filozofické, společensko-politické i náboženské směry. Pozornost je rovněž věnována druhům autority, ke kterým se člověk vztahuje v různých situacích svého života. Rozhodující se pro práci stává autorita pedagoga a vnímání jeho autority v současné společnosti. Přínosná jsou také uvedená doporučení pro učitele k úspěšnému zvládnutí jeho role ve výchovně vzdělávacím procesu.

Práce dále rozebírá způsob výchovy a všímá si jak významu emočního způsobu, tak síle výchovného řízení. Diskutována je též otázka míry požadavků a volnosti. Podle způsobu a šíře uplatnění záporných a kladných citů v rodinné výchově, spolu se kladenými požadavky poskytované volnosti

dítěti, se utváří celkový způsob této výchovy. Základní výchovné styly jsou nejprve teoreticky představeny a vzájemně porovnány a následně je jim věnován prostor i v praktické části práce.

Výše zmíněné aspekty výchovného procesu jsou nahlíženy nejen z pohledu dnešní pedagogiky, ale naopak je zobrazeno, jakými podobami a vývoj prošly během uplynulých let. A také se jsou přítomny terénnímu výzkumu způsobu výchovy v současné rodině.

Seznam literatury a použitých zdrojů

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika*. 1. vyd. Ostrava: Amosium Servis, 1992. 303 s. ISBN 80-85498-18-9.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. 381 s.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

Čáp J., Boschek P.: Dotazník způsobu výchovy pro děti od 8 do 12 let. Brno, Psychodiagnostika 1998.

GILLERNOVÁ Ilona. *Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek*. In HELLER, Daniel; PROCHÁZKOVÁ, Jana; SOBOTKOVÁ, Irena (ed.). *Psychologické dny 2004 : Svět žena svět mužů : polarita a vzájemné obohacování : sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc 2004*. Olomouc : Universita Palackého v Olomouci, 2005.[online]2005-09-01[cit.2011-03-30].
Dostupné z WWW: <http://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>.

GIUSSANI, Luigi. *Riziko výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80- 7113-184-9.

HUČÍN, Jakub. *Jak nevychovat "malého tyrana"*. In *Psychologie dnes*. [online] 2008-02-17[cit. 2011-04-05].
Dostupné z WWW: <http://jakub.hucin.cz/vychova.html>.

JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

PALOUŠ, Radim. *Paradoxy výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 111 s. ISBN 978-80-246-1650-6.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 078-80-246-1265-2.

PRŮCHA, J. *Přehled do pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jiří., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

RÝDL, Karel. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. 1. vyd. Praha: Strom, 1998. ISBN .

SKALKOVÁ, Jiřina. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada, 2007. 322 s. s. 121. ISBN 978-80-247-1821-7.

STŘELEČ, Stanislav. et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. 189 s. ISBN 80-85931-61-3.

SVOBODOVÁ, Jarmila. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí. Brno: MSD, s.r.o., 2007. ISBN 978-80- 86633-93-0.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 282 s. ISBN 80-246-0003-X.

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995. 216 s. ISBN 80- 7041-229-1.

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 144 s. ISBN 978-80-247-2282-5.

Seznam příloh

Příloha A	<u>Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (pro dítě)</u>	97
Příloha B	<u>Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (pro rodiče)</u>	100
Příloha C	<u>Dotazník pro zjišťování vlivu způsobu výchovy na rozhodování dítěte</u>	103
Příloha D	<u>Položky odpovídající jednotlivým komponentům výchovy</u>	105

Příloha A

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (pro dítě)

Milí žáci,

tento dotazník zjišťuje, jak vnímáte způsob výchovy ve své rodině.

U každé položky (1 – 40) vyznačte křížek X u jedné z možností pro otce a u jedné z možností pro matku.

Pokud s uvedenou výpovědí plně souhlasíte, napište X do kolonky „Ano“. Máte-li pocit, že vašeho rodiče uvedený výrok vůbec nevystihuje, napište X do kolonky „Ne“. Souhlasíte-li s výrokem jen částečně, vyznačte X do kolonky „Zčásti.“

Nepřemýšlejte dlouho, žádná odpověď není chybná. Při vyplňování vás prosím o upřímné odpovědi, neboť jen ty mohou zaručit kvalitní výsledky. Vámi uvedené údaje budou vyhodnoceny pouze pro účely tohoto výzkumu.

Předem děkuji za vaši spolupráci a čas!

Otec				Matka		
Ano	Zčásti	Ne		Ano	Zčásti	Ne
			1. Má opravdový zájem o to, co dělám.			
			2. Vyčítá mi, že jsem ho (ji) zklamal(a).			
			3. Podrobně mi určuje, jak mám co dělat.			
			4. Nechá mě dělat, co mě baví, i když mám pomáhat v domácích pracích.			
			5. Jedná se mnou přátelsky.			
			6. Přeje si, ať mu (jí) dám pokoj se svými problémy.			
			7. Chce vždy přesně vědět, co a jak dělám.			
			8. Velmi málo kontroluje splnění příkazů a dodržování zákazů.			
			9. Považuje za důležité vše, co mne zajímá a co mám rád(a).			
			10. Říká mi, že jsem nevděčný syn (nevděčná dcera).			
			11. Očekává, že ho (ji) vždy okamžitě poslechnu.			
			12. Často se mi daří umluvit ho (ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.			
			13. Bere vážně mé názory a má přání.			
			14. Říká často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.			
			15. Snaží se rozhodovat za mne.			
			16. Často si můžu dělat, co chci.			
			17. Často se spolu smějeme a máme dobrou náladu.			
			18. Chová se ke mně chladně, málo přátelsky.			
			19. Stále mi něco přikazuje a zakazuje.			
			20. Je ochoten (ochotna) zastávat se mne, když něco neumím nebo něco provedu.			
			21. Když se mi něco nepovede, snaží se mě povzbudit a pomoci mi.			

Otec				Matka		
Ano	Zčásti	Ne		Ano	Zčásti	Ne
			22. Připomíná mi, jak se pro mne obětuje a kolik toho pro mě dělá.			
			23. Je ke mně velmi přísný(á).			
			24. Nechá mě chodit, kam se mi líbí.			
			25. Je pro mne příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.			
			26. Stěžuje si na mě.			
			27. Často mluví o mých chybách.			
			28. Dává mi hodně dáreků nebo peněz.			
			29. Když se u nás doma uvažuje o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bere ohled na moje návrhy.			
			30. Často na mne křičí a rozčiluje se.			
			31. Přísně mě trestá.			
			32. Nechá mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovuje.			
			33. Důvěřuje mi.			
			34. Zesměšňuje mé názory.			
			35. Zakazuje mi běhat venku s dětmi a dělat to, co ostatní děti.			
			36. Omlouvá a chrání mě, když mě druhý z rodičů hubuje a chce mě potrestat.			
			37. Když ve volném čase něco podniká společně se mnou, působí mu (jí) to radost.			
			38. Stále mě z něčeho podezírá.			
			39. Přísně požaduje, abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.			
			40. Spokojí se s mou výmluvou i když jde o něco vážného.			

Jméno: _____ Věk: _____ Místo bydliště: _____

(Vzor: Jana D. 13 Jilemnice)

Příloha B

Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině (pro rodiče):

Vážení rodiče,

tento dotazník zjišťuje, jak vnímáte způsob výchovy ve vaší rodině.

V prvním řádku dotazníku vyznačte (zakroužkujte), zda jste otec, nebo matka dítěte.

U každé otázky (1 – 40) vyznačte křížek X u jedné z možností.

Pokud se s uvedenou výpovědí plně ztotožňujete, napište X do kolonky „Ano“.

Máte-li pocit, že vás uvedený výrok vůbec nevystihuje, napište X do kolonky „Ne“.

Souhlasíte-li s výrokem jen částečně, vyznačte X do kolonky „Zčásti.“

Nepřemýšlejte dlouho, žádná odpověď není chybná. Při vyplňování Vás prosím o upřímné odpovědi, neboť jen ty mohou zaručit kvalitní výsledky. Vámi uvedené údaje budou vyhodnoceny pouze pro účely tohoto výzkumu.

Předem děkuji za Vaši spolupráci a čas!

	Otec / Matka		
	Ano	Zčásti	Ne
1.Zajímám se o to, co moje dítě dělá.			
2.Často svému dítěti dávám najevo, jak mě zklamalo.			
3.Svému dítěti podrobně určuji, co má dělat.			
4.Nechám své dítě dělat, co ho baví, i když by mělo pomáhat při domácích pracích			
5.Chovám se ke svému dítěti přátelsky.			
6.Přeji si, aby mi dítě dalo pokoj se svými problémy.			
7.Chci vždy přesně vědět, co a jak dítě dělá.			
8.Velmi málo kontroluji, zda dítě plní mé příkazy a dodržuje mé zákazy.			
9.Považuji za důležité všechno, co dítě zajímá a co má rádo.			
10.Říkám dítěti, jak je nevděčné.			
11.Očekávám, že mě okamžitě dítě poslechne.			
12.Často se dítěti podaří umluvit mě, a tím se vyhne povinnostem nebo trestu.			
13.Beru vážně názory a přání svého dítěte.			
14.Často o jiných dětech říkám, že jsou lepší než moje dítě.			
15.Snažím se rozhodovat za svoje dítě.			
16.Dítě si může často dělat, co chce.			
17.Často se spolu s dítětem zasmějeme a sdílíme dobrou náladu.			
18.Chovám se k dítěti spíš s odstupem, nedávám mu příliš najevo svou lásku a přátelství.			
19.Dítěti často něco příkazuji nebo zakazuji.			
20.Zastávám se svého dítěte, když něco neumí nebo něco provede.			
21.Když se dítěti něco nepovede, povzbudím ho a snažím se mu pomoci.			
22.Připomínám dítěti, kolik jsem toho pro něj udělala a jak se			

pro něj obětovala.			
23.Jsem ke svému dítěti velmi přísná.			
24.Dovolím mu chodit, kam se mu líbí.			
25.Je pro mě příjemné dělat s dítětem společně nějakou práci.			
26.Stěžuji si na své dítě.			
27.Často mluvím o chybách svého dítěte.			
28.Dostává ode mě hodně dárků a peněz.			
29.Když doma uvažujeme o programu na víkend, o dovolené nebo o nákupech, беру ohled i na návrhy a přání svého dítěte.			
30.Často mě dítě rozčiluje a já na ně křičím			
31.Své dítě trestám přísně.			
32.Dovolím dítěti chodit k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mu to vyhovuje.			
33.Svému dítěti věřím.			
34.Jeho názory mi připadají směšné a dám to najevo.			
35.Nedovolím dítěti běhat venku s jinými dětmi a dělat to, co ostatní.			
36.Své dítě omlouvám a chráním, když je druhý rodič hubuje a chce potrestat.			
37.Když ve svém volném čase něco podnikám společně s dítětem, působí mi to radost.			
38.Mám potřebu ho stále podezřívat.			
39.Požaduji po svém dítěti, aby mělo výborný školní prospěch.			
40.Postačí mi jeho výmluva, i když jde o něco vážného.			

Jméno: _____ Věk: _____ Bydliště: _____

(Vzor: Radek V. 48 Studenec)

Příloha C

Dotazník pro zjišťování vlivu způsobu výchovy na rozhodování dítěte

Co na tebe platí?

1.Svůj volný čas většinou trávím : (Zvol 1 z možností)

- oblíbenou činností (koníček, zájmový kroužek, sport. ...)
- nemám vyhraněný zájem (pustím si TV, počítač, jen tak bloumám městem ...)

2.Ve škole: (Zvol 1 z možností)

- nemívám výrazné problémy s kázní, učiteli nebo ostatními dětmi
- učitelé nebo spolužáci si na mě často stěžují

2.Když se mi něco nedaří: (Zvol 3 možnosti)

- snadno se rozzlobím, jsem rozladěný(á)
- s činností většinou brzy přestanu, nedokončím ji
- požádám někoho o pomoc
- o pomoc většinou nežádám
- přemýšlím, v čem jsem udělal(a)chybu
- většinou nakonec přijdu na správné řešení

1.Když mě druzí pověří nějakým úkol, činností: (Zvol 1 možnost)

- těší mě, že mohu ukázat, co umím
- nejsem zrovna nadšený(á), ale splním ho
- snažím se z něj pokud možno „vykroutit“
- jsem rád(a), že mohu druhému pomoci

4.Svůj čas trávím raději s lidmi: (Zvol 2 možnosti)

- kteří jsou lepší než já
- nad kterými mám převahu

- s nimiž mám společné zájmy
- nejraději jsem sám se sebou

5. Řekl(a) bych, že k mám vlastnostem patří (vlastnosti zakroužkuj):

- chytrý(á) nešťastný(á) nejistý(á) pravdomluvný(á)
- veselý(á) sebevědomý(á) hloupý(á) zvědavý(á)
- mírný(á) ostražitý(á) odvážný(á) vznětlivý(á)
- pečlivý(á) pomstychtivý(á) líný(á) rozhodný(á)
- neschopný(á) nepřátelský(á) nepříjemný(á) pracovitý(á)
- zbabělý(á) hodný(á) obětavý(á)
- ctižádostivý(á) ohleduplný(á) zodpovědný(á)

Příloha D

Položky odpovídající jednotlivým komponentům výchovy

Kladný komponent výchovy

- Měl(a) opravdový zájem o to, co dělám.
- Jednal(a) se mnou přátelsky.
- Považoval(a) za důležité vše, co mne zajímalo a co jsem měl(a) rád(a).
- Bral(a) vážně mé názory a přání.
- Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.
- Když se mi něco nepovedlo, snažil(a) se mě povzbudit a pomoci mi.
- Bylo pro mě příjemné dělat s ním (s ní) společně nějakou práci.
- Když se u nás doma uvažovalo o tom, co dělat v neděli nebo o dovolené, nebo co koupit, bral(a) ohled na moje návrhy a přání.
- Důvěřoval(a) mi.
- Když ve volné čase něco podnikal(a) společně se mnou, působilo mu (jí) to radost.

Záporný komponent výchovy

- Vyčítal(a) mi, že jsem ho (ji) zklamal(a).
- Přál(a) si, abych mu (jí) dal pokoj se svými problémy.
- Říkal(a) mi, že jsem nevděčný syn (nevděčná dcera).
- Říkal(a) často o některém dítěti nebo o mém sourozenci, že je lepší než já.
- Choval(a) se ke mně chladně, málo přátelsky.
- Připomínal(a) mi, jak se pro mě obětoval(a) a kolik toho pro mne učinil(a).
- Stěžoval(a) si na mne.
- Často na mne křičel(a) a rozčiloval(a) se.
- Zesměšňoval(a) mé názory.
- Stále mě z něčeho podezíral(a).

Komponent požadavků

- Podrobně mi určoval(a), jak mám co dělat.
- Chtěl(a) vždy přesně vědět, co a jak dělám.
- Očekával(a), že ho (ji) okamžitě poslechnu.
- Snažil(a) se rozhodovat za mne.
- Stále mi něco prikazoval(a) a zakazoval(a).
- Byl(a) ke mně velmi přísný(á).
- Často mluvil(a) o mých chybách.
- Přísně mě trestal(a).
- Zakazoval(a) mi běhat venku s dětmi, a dělat to, co ostatní děti.
- Přísně požadoval(a), abych měl(a) jen nejlepší školní prospěch.

Komponent volnosti

- Nechal(a) mě dělat, co mě baví, i když jsem měl(a) pomáhat v domácích pracích.
- Velmi málo kontroloval(a) splnění příkazů a dodržování zákazů.
- Často se mi podařilo umluvit ho (ji) a tak se vyhnout povinnosti nebo trestu.
- Často jsem si mohl(a) dělat, co jsem chtěl(a).
- Byl ochoten (byla ochotna) zastávat se mne, když jsem něco neuměl(a) nebo něco provedl(a).
- Nechal(a) mě chodit, kam se mi líbí.
- Dával(a) mi hodně dárků nebo peněz.
- Nechal(a) mě, abych chodil(a) k jídlu a spát v takovou dobu, kdy mi to vyhovovalo.
- Omlouval(a) a chránil(a) mě, když mě druhý z rodičů huboval a chtěl mě potrestat.
- Spokojil(a) se s mou výmluvou i když šlo o něco vážného.